



Mari Numminen

LUOKKAHUONEESTA TANSSISALIIN JA TAKAISIN

Matka opettajuuden kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen

LUOKKAHUONEESTA TANSSISALIIN JA TAKAISIN

Matka opettajuuden kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen

Mari Numminen
Opinnäytetyö
Kevät 2013
Tanssinopettajan koulutusohjelma
Oulun seudun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun seudun ammattikorkeakoulu

Tanssinopettajan koulutusohjelma, showtanssin suuntautumisvaihtoehto

Tekijä: Mari Numminen

Opinnäytetyön nimi: Luokkahuoneesta tanssisaliin ja takaisin

Työn ohjaajat: Petri Hoppu & Anssi Kirkonpelto

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Kevät 2013

Sivumäärä: 63

Opettajan ammatti vaatii mukautuvaisuutta ja jatkuvaa itsensä ja työnsä arviointia. Opettajan rooli on olla tietojen ja taitojen opettaja ja myös kasvattaja. Työni tanssinopettajana sekä mahdollinen tulevaisuuden työni koulumaailman opettajana herättivät minussa halun tutkia opettajuutta kokonaisvaltaisena, opetettavasta aineksesta riippumattomana ilmiönä.

Opinnäytetyöni käsittelee opettamista ja oppimista kahdessa erilaisessa ympäristössä – koululuokassa ja tanssisalissa. Työni toimii työkaluna opettajuuden kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ja avaa näkökulmia siihen, mitä koulumaailmassa toimiva opettaja ja tanssinopettaja voivat oppia toisiltaan. Onko löydettävissä sellaisia konkreettisia metodeja, joita tanssinopettaja ja koulumaailman opettaja voisivat käyttää hyväkseen saadakseen aikaan uudenlaista oppimista?

Työni perustuu sekä kirjallisuuteen että omiin kokemuksiini tanssinopettajana ja tanssinopettajan ammattiin opiskelevana tanssioppilaana. Työni teoriapohja koostuu kasvatustieteen, didaktiikan, psykologian, tanssikasvatuksen ja liikuntapedagogiikan teorioista, joita peilaan omiin kokemuksiini ja näkemyksiini.

Tutkimukseni tärkeimpänä tuloksena pidän tekemääni havaintoa siitä, että tanssikasvatus ja koulumaailman pedagogiikka eivät teorioiltaan, tavoitteiltaan ja menetelmiltään poikkea kovinkaan paljoa toisistaan. Toinen merkittävä havainto tutkimuskysymykseni ulkopuolelta oli se, että tanssinopetukselle on saatava omaa teoriaansa tanssikasvatusta suppeampana, erilaisiin tavoitteisiin tähtäävänä mutta tärkeänä tanssin opettamisen osa-alueena.

Onnistuin löytämään konkreettisia esimerkkejä sellaisista menetelmistä ja tuntirakenteista, joita alansa opettajat voisivat toisiltaan lainata. Työni auttoi minua näkemään opettajuuden kokonaisvaltaisena ilmiönä, jossa opetettava aines ei ole määrittelevä tekijä.

Asiasanat: opettaja, opettajuus, tanssinopettaja, tanssikasvatus, tanssinopetus

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences
Degree programme in Dance Teacher Education, Option Show Dance

Author: Mari Numminen

Title of thesis: From the classroom to the dance studio and back

Supervisors: Petri Hoppu and Anssi Kirkonpelto

Term and year when the thesis was submitted: Spring 2013

Number of pages: 63

The profession of a dance teacher requires adaptability and constant evaluation of one's skills and work. The role of a teacher is to teach knowledge and skills, in addition to being an educator in a larger context. My work as a dance teacher and my possible future work as a classroom teacher raised an interest in studying teaching as a comprehensive phenomenon, separate from the taught subject matter.

My thesis covers teaching and learning in two different environments, the classroom and the dance studio. My study will act as a tool for understanding teaching and education more thoroughly. In addition, it will open up different views on what the teachers in the different environments could learn from each other. Could there be tangible methods that a dance teacher and a school teacher could employ, in order to achieve new kinds of learning?

The study is based in both literature and personal experience as a dance teacher and a dance teacher student. The theoretical framework for this study is comprised of pedagogic, didactic, psychological, dance education and physical education theories, which are merged with my personal experience and views on the subject matter.

The most important finding for this study was that dance teaching and school teaching are not that far apart in terms of their theories, goals and methods. The second major finding outside of the scope of my research question was that there is a need for a dance education theory that will be separate and offer a narrower focus on teaching dancing as an important part of dance education.

The method for this study and research question was to come up with tangible examples of methods and how the hourly teaching is structured, which I achieved. These examples could in turn be used by teachers in their respective fields. My study helped me to understand teaching as a comprehensive phenomenon, which is not defined by the subject matter being taught.

Keywords: teacher, teaching, dance teacher, dance education, teaching dance

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	7
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	9
3 TAUSTALLA VAIKUTTAVAT TEORIAT	12
3.1 Ihmiskäsitys	13
3.2 Tiedonkäsitys	14
3.3 Oppimiskäsitys	15
4 KASVATTAJA VAI OPETTAJA?	18
4.1 Kasvatus	18
4.2 Opetus ja opettaminen	21
4.3 Oppiminen	23
4.3.1 Oppiminen konstruktivismin mukaan	23
4.3.2 Oppiminen behaviorismin mukaan	24
4.3.3 Oppimisen arviointi	25
5 TANSSIKASVATTAJA VAI TANSSINOPETTAJA?	27
5.1 Mitä on tanssi?	28
5.2 Mitä on tanssinopetus?	29
5.2.1 Tanssikasvatus	30
5.2.2 Liikuntapedagogiikka	32
5.2.3 Arviointi tanssinopetuksessa	34
6 OPPITUNNIT JA TANSSITUNNIT	37
6.1 Koulumaailman oppitunti	37
6.1.1 Opetuksen yleiset tavoitteet	37
6.1.2 Oppitunnin rakenne ja opetusmetodit	38
6.2 Tanssitunti	40
6.2.1 Tanssinopetuksen yleiset tavoitteet	40
6.2.2 Tanssitunnin rakenne ja opetusmetodit	42
7 LUOKKAHUONEESTA TANSSISALIIN JA TAKAISIN	47
7.1 Luokkahuoneesta tanssisaliin	47
7.1.1 Behaviorismi tanssisalissa	50
7.1.2 Konstruktivismi tanssisalissa	51
7.2 Tanssisalista luokkahuoneeseen	52

7.2.1 Tanssikasvatus luokkahuoneessa	52
7.2.2 Liikuntapedagogiikka luokkahuoneessa	54
8 TULOKSET	57
9 POHDINTA	59
10 LÄHTEET	62

1 JOHDANTO

Opinnäytetyöni käsittelee opettamista ja oppimista kahdessa erilaisessa ympäristössä – koululuokassa ja tanssisalissa. Työni toimii työkaluna opettajuuden kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ja avaa näkökulmia siihen, mitä koulumaailmassa toimiva opettaja ja tanssinopettaja voivat oppia toisiltaan. Mitä yleiset teorialat sanovat opettamisesta, opetuksesta, oppimisesta ja kasvatuksesta? Mitä tanssikasvatus pitää tärkeänä opettamisen ja oppimisen kannalta, ja mikä on tanssinopettajan rooli? Löytyykö näiden teorioiden väliltä sellaisia yhdistäviä tekijöitä, joiden kautta eri alojen opettajat voivat oppia toisiltaan? Tutkimuskysymykseni on siis seuraava: kuinka tanssinopettaja voi käyttää luokahuoneopettamiseen liittyvää teoriaa tanssinopettamisensa tukena, ja mitä tanssikasvatus voi antaa koulumaailmassa toimivalle opettajalle?

Ajatus opinnäytetyöhöni lähti omasta työstäni tanssinopettajana sekä tulevasta työstäni aineenopettajana. Tässä siirtymävaiheessa minulle on tärkeää muodostaa kokonaisvaltainen kuva opettajan työstä ja niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat oppimiseen niin kouluympäristössä kuin tanssisalissakin. Haluan tutkia niitä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, joita näillä kahdella alalla oppijan oppimisprosessin kannalta on, ja sitä kautta rakentaa omaa identiteettiäni opettajana.

Työni toinen luku käy läpi tutkimuksen tarkempia lähtökohtia. Esittelen käyttämäni lähdekirjallisuutta ja avaan tarkemmin niitä syitä, jotka minut tähän aihevalintaan ajoivat. Kolmas luku alkaa määrittelemällä keskeisimpiä työssäni esiintyviä käsitteitä, kuten maailmankuvaa, ihmiskäsitystä sekä oppimiskäsitystä. Neljännessä luvussa tutkin oppimista prosessina. Tarkastelen oppimista nimenomaan luokahuonetilanteessa tapahtuvana prosessina ja käytän hyväkseni yleistä opettamisen teoriaa. Samalla perehdyn kasvatuksen käsitteeseen ja pohdin opettajan roolia kasvattajana. Viidennessä luvussa

siirryn tanssinopettamisen ja tanssikasvatuksen maailmaan ja tutkin näiden kahden käsitteen välisiä suhteita. Tanssikasvatuksen teoriaa esiteltyäni tutkin sitä, kuinka tanssinopettaja voi käyttää luokkahuoneopettamiseen liittyvää teoriaa tanssinopettamisensa tukena, ja seuraavassa luvussa sitä, mitä tanssikasvatus voi antaa koulumaailmassa toimivalle opettajalle.

Työni lopussa erittelen syntyneet tulokset ja pohdin sitä, kuinka tanssinopettajan kannattaa käyttää luokkahuoneoppimisesta tuttuja opetustapoja myös tanssisaleissa työskennellessään ja toisin päin. Pohdinnassa punnitsen työni onnistumista ja sitä, vastasiko työ kysymyksiini.

Opinnäyteyössäni keskityn pohtimaan oppilaita, oppimista ja tiedon rakentamista yleisesti keskittymättä eri ikäryhmien välisiin eroavaisuuksiin ja kehitysvaiheisiin. Opettajan ja oppijan roolit ovat pääosassa työssäni ja sivuan vain hyvin lyhyesti muita oppimiseen vaikuttavia tekijöitä, kuten ympäristöä, ryhmää, rooleja ja oppijan sekä opettajan motivaatiota.

Pohjaan opinnäytetyöni kirjallisuuteen ja pohdin oppimisprosessia omien tanssinopetuskokemusteni kautta. Näkökulmia antavat myös kokemukseni tanssinopettajan ammattiin opiskelevana tanssioppilaana. Työ toimii työkaluna sekä itselleni että muille opettajille ja antaa uudenlaisen, syvemmän näkökulman opettamiseen – opettamiseen kokonaisvaltaisena ja opetettavasta aiheesta riippumattomana toimintana. Työni auttaa minua myös tulevassa ammatissani, kun siirryn tanssisaleista takaisin luokkahuoneisiin aineenopettajan työhön. Uskon työni syventävän ammatillista identiteettiäni ja yhdistävän kaksi minulle tärkeää alaa yhdeksi kokonaisuudeksi.

Opinnäytetyöni antaa konkreettista tietoa oppimisesta jatkuvana, molempiin suuntiin toimivana prosessina, jossa myös oppilaan rooli on tärkeä ja korostaa sellaista opettajuuden monimuotoisuutta, jossa itse opetettava asia ei ole opettamista ohjaava tekijä. Opettajuus on jotakin paljon monimuotoisempaa, ja erilaisia menetelmiä hyväksikäyttäen minkä tahansa alan opettaja voi toimia niin, että oppijan oppimisprosessi on onnistunut.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tutkimustani kuljettaa kiinnostukseni opettamiseen ja oppimiseen prosessina. Uskon, että oma opettajan identiteettini vahvistuu tämän työn myötä, sillä tavoitteenani on muodostaa eheä kokonaiskuva opettajuudesta ja tutkia niitä eroja ja yhtäläisyyksiä, joita luokkahuoneessa ja tanssisalissa tapahtuvasta opettajuudesta löytyy. Haluan selvittää ne taustateoriat, jotka opettajan toimintaa ohjaavat, ja pohtia, kuinka nuo samat teoriat näkyvät tanssisalissa? Milloin puhutaan tanssikasvatuksesta ja milloin tanssinopetuksesta, ja kuinka nämä alat suhtautuvat opettajuuteen? Eroavatko näkemykset suuresti koulujen opetussuunnitelmien suhtautumisesta vai noudattavatko ne samoja peruseriaatteita? Voiko koulumaailmassa toimiva opettava vastavuoroisesti oppia jotakin tanssinopettajalta? Mitä sellaisia piirteitä tanssikasvatuksen teoria tarjoaa, joita koulumaailman opettaja voisi käyttää hyväkseen opetustilanteessa?

Haluan saada mahdollisimman monipuolisen kuvan tutkimaltani alalta, joten käytän tutkimuksessani lähteenä teoksia sekä kasvatustieteen, didaktiikan, psykologian, tanssikasvatuksen että liikuntapedagogiikan aloilta. Käytän lähteenä myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2004), jossa on esitettyä koulumaailman opetuksen taustateoriat sekä peruseriaatteet aina tarkkoihin opetussuunnitelmiin saakka. Lisäksi pohdin opettajuutta omien kokemuksieni kautta ja peilaan omia kokemuksiani esittelemiini teorioihin.

Tanssinopetuksesta löytyy melko vähän kirjoitettua tietoa, joten työni toimii kartoittavana ja tietoa lisäävänä dokumenttina muille opettajille. Uskon saavani tästä työstä vahvistusta opettajan identiteetilleni ja kokonaiskuva pedagogisesta toiminnasta riippumatta siitä, tapahtuuko opetus luokkahuoneessa vai tanssisalissa. Tämä työ tarjoaa myös tiivistä mutta monipuolista tietoa koulumaailman opettamisesta ja yleisistä oppimisen, opetuksen ja opettamisen teorioista. Tulevaisuudessa, toimiessani

aineenopettajana, aion käyttää tästä työstä saamaani tietoa hyväkseni ja uskon pystyväni toimimaan paremmin luokkahuonetilanteessa tutkittuani opettajuuden yleistä teoriapohjaa sekä yhtäläisyyksiä ja eroja, joita luokkahuoneopettamisen ja tanssinopetuksen väliltä löydän.

Tanssinopettaja ja koulumaailmassa toimiva opettaja tekevät erilaista työtä erilaisessa ympäristössä, mutta on tärkeää korostaa, että tavoitteet ovat molemmilla samat – tukea ja mahdollistaa oppijan tehokasta oppimisprosessia ja opettaa määrättyjä tietoja ja taitoja, samalla oppilaan identiteetin kasvua tukien. Opettamiseen liittyy omasta näkökulmastani katsottuna aina myös kasvattamista, oli se sitten tahatonta tai tahallista. Sekä tanssinopettajan että koulumaailman opettajan tärkein tehtävä on tehdä itsensä tarpeettomaksi, ts. opettaa opetettava asia mahdollisimman hyvin. Tämän työn myötä saan laajemman kuvan opettamisesta. Samalla saan tietoa niin koulumaailmasta kuin tanssinopetuksen ja tanssikasvatuksenkin kentältä ja luon itselleni konkreettisia toimintamalleja tulevaisuuttani varten.

Työni on puhtaasti kirjallinen, eli tutkimukseeni ei sisälly minkäänlaista empiiristä kokeilua tai koetta. Tavoitteenani on kartoittaa ja selvittää aiheeseeni liittyvää teoriaa ja tehdä alustavia päätelmiä siitä, mitä nämä kaksi tutkimaani alaa voivat toisilleen tarjota. Voisi sanoa, että työni toimii mahdollisesti esitutkimuksena ja teoriapohjana myöhemmille tutkimuksilleni.

Koen työni tärkeäksi, sillä tanssinopetuksesta on melko vähän etenkin kotimaista kirjallisuutta. Tanssikasvatus on tanssin kentällä sana kaikkien huulilla, mutta se ei kata kaikkia tanssinopetuksen osa-alueita. Tanssinopettajilla tulisi mielestäni olla laajaa ymmärrystä opettajuudesta, ei pelkästään opetettavasta aineksesta. Tämä työ antaa tiiviissä paketissa paljon tietoa opettajuuden eri ulottuvuuksista.

Koen myös koulupedagogiikan olevan jollakin tavalla murrosvaiheessa: osittain vanhanaikaiset opetustavat elävät edelleen, mutta niin pedagogiikan ammattilaiset kuin muutkin ihmiset alkavat herätä toisenlaiseen opettajuuden malliin, joka ohjaa oppilaita ulkoluvun sijaan syvempään opittavan aineksen

ymmärrykseen. Patrikainen ja Myller (1998, 182) kertovat tästä yhteiskunnan kehityksen aiheuttamasta ihmisyyden punnitsemisesta, joka vaikuttaa koulumaailmassa uudenlaiseen, oppilaita aktivoivaan opetukseen. Tietotekniikan kehityksen myötä tiedon luonne on muuttunut ja tieto nähdään alati muuttuvana ja muokattavissa olevana. Samalla asenteet oppimateriaaleja kohtaan ovat murroksessa ja ymmärtäminen sekä oppimisen prosessikeskeisyys syrjäyttävät aiempaa tuloskeskeistä näkemystä tiedon hallinnasta. Opettaja ja oppilas nähdään tasavertaisimpina, aktiivisina ja tietoa rakentavina vuorovaikuttajina (Uusikylä & Atjonen 2007, 140–141).

3 TAUSTALLA VAIKUTTAVAT TEORIAT

Jokaisella meistä on jonkinlainen käsitys ihmisistä, tiedosta sekä oppimisesta. Nämä käsitykset ohjaavat sekä tietoisesti että tiedostamatta opettajan toimintaa ja vaikuttavat opetustilanteessa tehtyihin ratkaisuihin.

Risto Patrikaisen (1999, 58–62) mukaan ammattitaitoisella opettajalla tulisi olla opetus- ja oppimisteoreettista tietämystä ja hänen tulisi kyetä tunnistamaan olemassa olevista käsityksistä ne, jotka hänen omaa pedagogista toimintaansa ohjaavat. Opettaja voi kasvaa alansa ammattilaiseksi vasta hallitessaan näihin käsityksiin ja näkemyksiin liittyvät teoriat sekä käsitteistöt ja kyetessään reflektoidaan omaa toimintaansa opettajana pohjaten näihin teorioihin. Opettajan on näkemyksensä tiedostettuaan myös kyettävä tietoisesti ja rohkeasti irtautumaan niistä ja luomaan oma pedagoginen käytäntönsä.

Olen samaa mieltä Patrikaisen kanssa siitä, että kun opettaja tiedostaa omat näkemyksensä, on niistä kyettävä tarvittaessa myös irrottautumaan. Ammattitaitoinen opettaja ei ole se, joka noudattaa valitsemaansa näkemystä viimeiseen saakka opetuksen laadun ja tehokkuuden kustannuksella. Ammattilainen on se, joka kykenee oppimisprosessin onnistumisen niin vaatiessa käyttämään hyväkseen myös muita näkemyksiä ja sellaisiakin menetelmiä, jotka eivät ole hänen hallitsevan näkemyksensä mukaisia. On myös tärkeää muistaa, että mikään näkemys ei sulje toista pois vaan kaikilla on toisilleen jotakin annettavaa. Minunkin on opettajana muistettava, että jokaisella menetelmällä on paikkansa ja vaikka edustan jotakin ihmis-, tiedon- tai oppimiskäsitystä, tulee aika, jolloin minun on niistä irtauduttava ja koetettava jotakin muuta.

Alla avaan ihmis-, tiedon- sekä oppimiskäsityksen käsitteitä opettajan toimintaa ohjaavina teorioina. Käsittelen niitä vain yleiseltä tasolta lyhyesti, ikään kuin esitellen alustavasti taustalla vaikuttavia teorioita. Luvussa 3 pureudun niihin

tarkemmin ja käsittelen niitä nimenomaan oppimisen, opetuksen ja opettamisen näkökulmasta. Käsittelen teorioita myös kasvatuksen näkökulmasta, sillä mielestäni opettaja toimii aina opetustilanteessa myös kasvattajan roolissa, tiedostetusti tai tiedostamattaan.

3.1 Ihmiskäsitys

Ihmiskäsitys voidaan määritellä ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi (Hirsjärvi 1982, 1). Se siis viittaa ihmisen näkemykseen ihmisyydestä: mitä ihminen on, millainen ihminen on ja mitä ihminen voi itsestään tehdä. Ihmiskäsitystä voidaan määritellä usealta eri kannalta, ja sille on olemassa lukuisia synonyymeja ja tarkasteltavia näkökulmia: filosofinen näkökulma ihmisen olemuksesta, tieteellinen näkökulma ihmisen empiirisesti testattavista ominaisuuksista ja normatiivinen näkökulma siitä, mihin ihmisen tulisi pyrkiä. (Hirsjärvi 1982, 1–3.) Ihmiskäsitystä voidaan tarkastella myös laajemmin siltä kannalta, suhtaudutaanko ihmiseen biologisesti perinnöllisyyteen ja perusvaistoihin viitaten vai humanistisesti olettaen ihmisen olevan mukautuvainen ja muutettava (Hirsjärvi 1982, 17–28). Kasvattajan oma ihmiskäsitys ohjaa hänen pedagogista toimintaansa ja vaikuttaa hänen tekemiinsä ratkaisuihin. Opettajalle ja kasvattajalle tärkeitä ihmiskäsityksen osatekijöitä ovat käsitykset siitä, millainen on ihanteellinen ihminen ja mihin kasvatus tähtää, kuinka tarpeellista ja välttämätöntä kasvatus ja opetus on, millaisia mahdollisuuksia ja rajoituksia kasvatuksella ja opetuksella on sekä kasvatusoikeutta koskevat käsitykset. (Hirsjärvi 1982, 5–7.)

Sirkka Hirsjärven käsitykset kasvattajan ja opettajan ihmiskäsityksestä ja etenkin kasvatuksen ja opetuksen välttämättömyydestä tuntuvat ajankohtaisilta, sillä vapaa kasvatus on yhä useamman kasvattajan valinta ja opettajan oikeuksiin ei kuulu nykypäivänä edes lapsen luokasta poistaminen tai tähän koskeminen konfliktitilanteessa. Jokaisen opettajan ammattia harjoittavan tulisikin niin itseään kuin oppilaitaankin ajatellen pohtia omaa ihmiskäsitystään sekä sitä, mihin suuntaan se hänen opettajuuttaan ohjaa. Pitääkö opettaja itse itseään kasvattajana, ja kuinka hän kokee roolinsa etenkin lapsia

opettaessaan? Näitä samoja kysymyksiä pohditaan viimeistään silloin, kun tullaan vanhemmiksi ja kasvattajan rooli ja tehtävät ovat osana arkea.

Opettaja on aina myös kasvattaja, vaikka kasvatustoiminta ei olisi tahallista tai tarkoituksellista - tämä pätee niin luokkahuoneessa kuin tanssisalissakin. Tulen palaamaan aiheeseen vielä työni myöhemmässä vaiheessa ja pohtimaan tarkemmin kasvattajan työtä opetustilanteessa.

3.2 Tiedonkäsitys

Tiedonkäsitys tutkailee tiedon luonnetta pyrkien selittämään, mitä tieto on ja miten sitä hankitaan. Patrikainen (1999, 61) jakaa tiedon- ja oppimiskäsitykset ääripäihin: objektivistiseen ja konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen.

Objektivistinen tiedonkäsitys kulkee käsi kädessä behavioristisen oppimiskäsityksen kanssa, ja sen mukaan tieto on absoluuttista sekä muuttumatonta ja se siirtyy muuttumattomana ihmiseltä toiselle. Ihmisen on objektivistisen tiedonkäsityksen mukaan mahdollista saada universaalia tietoa suoraan ympäristöstä havaintojensa ja kokemustensa kautta. (Patrikainen 1999, 61-63.) Tieto nähdään totena silloin, kun se vastaa objektiivista todellisuutta eli silloin, kun se on suora heijastus todellisuudesta (Tynjälä 1999, 23).

Konstruktivistinen tiedonkäsitys näkee tiedon päinvastaisena – muuttuvana ja subjektiivisena, ja sen mukaan tieto ei ole suoraa heijastumaa todellisuudesta. Yksilön kokemukset ja omat tulkinnat muokkaavat tietoa, joka sitten konstruoidaan omaan aiemmin kerättyyn tietopohjaan. Tieto ei ole suoria aistihavaintoja, vaan yksilö voi itse muodostaa ja rakentaa tietoa ajattelun ja järjen avulla. (Tynjälä 1999, 23–24; Patrikainen 1999, 61–62.)

Ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys siis liittyvät selkeästi toisiinsa. Samaan aikaan kun opettajalla on käsitys ihmisestä joko muuttumattomana perinnöllisyytensä orjana tai päinvastoin mukautuvaisena tiedon muokkaajana, on tällä samalla

käsitys tiedosta ihmiseltä toiselle siirrettävissä olevana todellisuuden heijastumana tai päinvastoin muuttuvana ja muokattavissa olevana, yksilön oman ajattelun ja järkeilyn tuotoksena.

Oma ihmiskäsitykseni on pääosin humanistinen ja kulkee käsi kädessä konstruktivistisen tiedonkäsitykseni kanssa. Tiedon näen jonakin sellaisena, jota yksilö muokkaa aiempien kokemustensa ja tietopohjansa perusteella. Toisaalta pidän jotakin tietoa todempana kuin toista ja jaan tiedon mielessäni johonkin fyysiseen, mitattavissa olevaan ja muuttumattomaan sekä toisaalta johonkin sellaiseen, joka ei ole suoraan mitattavissa tai havainnoitavissa. Ehkä edustan siis jossakin määrin molempia tiedonkäsityksiä. Ihmis- ja tiedonkäsityksensä hyvä tiedostaa, mutta niihin ei tule jäädä liiaksi kiinni. Seuraavassa avaan kolmatta tärkeää käsitettä, oppimiskäsitystä, joka on läheisessä suhteessa ihmis- ja tiedonkäsitykseen.

3.3 Oppimiskäsitys

Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan edellä esiteltyihin tiedonkäsityksiin perustuvaa näkemystä siitä, kuinka oppiminen tapahtuu. Oppimiskäsitys selittää sitä, kuinka tieto siirtyy opettajalta oppijalle ja mitä tiedolle tapahtuu sen siirtyessä, vai tapahtuuko mitään. Jaan oppimiskäsitykset tiedonkäsityksen tapaan kahtia: behavioristiseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Todellisessa opetustilanteessa nämä kaksi eivät sulje toisiaan pois – on tilanteita, joissa behavioristinen opetustapa toimii konstruktivistista paremmin ja toisin päin.

Konstruktivismilla on useita eri suuntauksia, mutta kaikelle yhteistä on niiden perimmäinen ajatus tiedon luonteesta: tieto ei koskaan ole objektiivista faktaa eikä sitä voi saada muuttumattomana suorien havaintojen tai kokemusten kautta, tieto rakentuu jokaisessa yksilössä ja on näin ollen muuttuvaa ja subjektiivista. Oppimista ei konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan nähdä passiivisena tiedon siirtymisenä tai siirtämisenä opettajalta oppijalle vaan oppija toimii aktiivisena tiedon rakentajana. Oppija ei saa tietoa suoraan muuttumattomana, vaan hän itse tulkitsee havaitsemaansa ja muokkaa tietoa

aiempien tietojensa ja taitojensa pohjalta. Oppijan tehtävä on etsiä ja rakentaa, opettajan tehtävä taas luoda tähän mahdollisuudet. (Tynjälä 1999, 37.)

Konstruktivismille vastakkainen näkemys on behavioristinen oppimiskäsitys. Se pohjautuu aiemmin läpikäymääni objektivistiseen tiedonkäsitykseen ja empiristiseen ihmiskäsitykseen, ja sen mukaan maailma ja ihminen ovat irrallaan. Maailmasta voidaan saada tietoa suoraan aistihavaintojen kautta, ja tämä tieto siirtyy muuttumattomana oppijalle. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu samalla tavalla niin ihmisillä kuin eläimilläkin, sillä oppimisen ei nähdä tapahtuvan ajattelun tai järkeilyn kautta. (Tynjälä 1999, 29.)

Behavioristit uskovat oppimisen tapahtuvan niin, että tietty ärsyke aiheuttaa aina tietyn reaktion ja tätä reaktiota voidaan vahvistaa palkitsemalla oikeanlainen reaktio. Tynjälän (1999, 31) mukaan koulumaailman oppimistulosten arviointi perustuu behavioristiseen näkemykseen siinä mielessä, että oppijan nähdään oppineen sitä paremmin, mitä enemmän tietoa tämä kykenee toistamaan kokeessa.

Kuten Patrikainen (1999, 58–62) mainitsi, on ammattitaitoisen opettajan tilanteen niin vaatiessa kyettävä irrottautumaan omasta vallitsevasta näkemyksestään ja toimittava oppimisen parhaiten mahdollistavalla tavalla. Ei siis ole tarpeen noudattaa tiukasti jompaakumpaa näkemystä, ja itsekin konstruktivistisen oppimisnäkemysten edustajana käytän behavioristista opetustapaa tilanteen niin vaatiessa.

Tynjälän mainitsema koetilanne noudattelee behavioristista oppimisnäkemystä ja herättää mielessäni kysymyksen siitä, millä tavoin oppimista voitaisiin arvioida niin, ettei oppimisen arviointi perustuisi vain ulkoa opittuun tiedon toistamiseen. Jos ajattelen oppimisen arviointia tanssinopetuksen näkökulmasta, toimii se jossakin määrin samalla tavalla – jos tanssioppilas muistaa koreografian tarkalleen, nähdään tämän oppineen paremmin kuin sellainen oppilas, joka ei muista koreografiaa ulkoa, mutta on oivaltanut tanssijuudesta jotakin paljon syvempää, ei mitattavissa olevaa. On ehkä opettajan toiminnasta ja arviointikyvystä kiinni, kykeneekö hän näkemään myös

sellaisen oppilaassaan sellaisen oppimisen, joka ei ole suoraan mitattavissa. Tässäkään tilanteessa näkemykset eivät sulje toisiaan pois ja kummankinlaista arviointia tulisi suorittaa – voihan olla, että kokeeseen täydellisesti vastannut oppilas ei ainoastaan toista ulkoa opittua, vaan on sisäistänyt oppimansa ja rakentanut uutta tietoa itselleen.

4 KASVATTAJA VAI OPETTAJA?

Opettamista ja kasvattamista käsittelevään kirjallisuuteen syventyessä erilaisia käsitteitä on monia ja ne menevät helposti sekaisin – puhutaan opettamisesta ja opetuksesta erilaisine merkityksineen ja samalla mainitaan kasvatus ja oppiminen. Seuraavassa koetan selkiyttää tätä käsitteiden sekamelskaa ja pohdin sitä, onko opettajan rooli olla kasvattaja vai ovatko nämä kaksi käsitettä täysin erillään toisistaan. Lisäksi tutkailen tarkemmin opettamista, opetusta ja oppimista prosesseina: Kuinka tieto siirtyy opettajalta oppijalle ja kuinka oppimisprosessi rakentuu? Mitkä ovat opettajan ja oppijan roolit näissä prosesseissa? Mitkä muut tekijät mahdollisesti vaikuttavat oppimiseen ja opettamiseen? Mitä eroa on opettamisella ja opetuksella, ja mikä suhde kasvatuksella on näihin käsitteisiin?

Käsittelen oppimista, opetusta ja opettamista pohjaten enimmäkseen konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa myös oppijan rooli nähdään tärkeänä ja aktiivisena. Jotta oppimiseen ja opetukseen voidaan perehtyä tarkemmin, on määriteltävä myös kasvatuksen käsitettä, sillä kasvatus ja opetus ovat hyvin lähellä toisiaan. Käsitellessäni opetukseen ja opettamiseen liittyviä teorioita näkökulma on väistämättä lasten kasvatuksessa ja koulumaailmassa siihen kuitenkin tarkemmin painottamatta. Aloitan käsitteiden läpikäymisen kasvatuksen käsitteellä, sillä se kaikessa laajuudessaan toimii kaiken opettamisen ja opetuksen taustalla ja on erottamaton osa opetusta ja opettamista.

4.1 Kasvatus

Kasvatus tuo useimmalle ensimmäisenä mieleen vanhemmuuden ja siitä seuraavan lasten kasvatusten. On kuitenkin tarpeen määritellä kasvatusta käsitteenä hieman laajemmin. Sirkka Hirsjärvi ja Jouko Huttunen (1991)

määrittelevät kasvatusta usealta eri kannalta: yhteisöön sosiaalistamisena, ihmislajin kehittämisenä sekä kasvattajan ja kasvatettavan välisenä vuorovaikutuksena. Tämä kasvattajan ja kasvatettavan välinen vuorovaikutus on se näkökulma, johon keskityn tarkimmin työssäni, mutta käyn läpi myös laajemman näkökulman kasvatuksesta. (Hirsjärvi ja Huttunen 1991, 20.)

Laajemman, filosofisen näkökulman mukaan kasvatuksella on aina päämäärä, jonka löyhästi voidaan kuvata olevan ihmisyyden ihanteen tavoittelemine. Tällöin kasvattaja pyrkii omalla toiminnallaan muokkaamaan kasvatettavan luonnetta jonkinlaisen ihanteen mukaiseksi. Samalla kun kasvatus muokkaa yksilöä kohti ihmisyyden ihannetta, tähtää se myös yksilön sosiaalistamiseen osaksi yhteiskuntaa. Tämä sosiaalistuminen tarkoittaa sitä, että yksilöä valmistetaan tulemaan toimeen siinä ympäristössä, jossa hän elää. Sosialisatio on elinikäinen prosessi ja se on jokaiselle yksilölle erilainen. (Hirsjärvi ja Huttunen 1991, 19–22.)

On kiistaa siitä, tulisiko opettajan olla myös kasvattaja, mutta omassa työssäni käsittelen asiaa oman näkemykseni mukaan: opettajan tehtävä on aina olla myös kasvattaja, ja kasvatus on erottamaton osa opetusta ja opettamista. Jo aiemmassa kappaleessa esittelemäni kasvatuksen laajemman näkökulman mukaan kasvatus voidaan mielestäni nähdä myös koulumaailman ilmiönä, sillä opetettavien asioiden lisäksi opettaja tiedostetusti ja tiedostamattaan sosiaalistaa oppilaitaan koulumaailman ja yhteiskunnan normeihin ja tavoittelee samalla kasvatuksen päämäärää – ihanteellista ihmistä.

Kun kasvatusta ajatellaan suppeammasta näkökulmasta, ymmärrämme sen kasvattajan ja kasvatettavan välisenä vuorovaikutuksena. Tämä näkökulma on kasvatuspsykologinen ja liittyy erityisen läheisesti vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen lisäksi myös koulumaailmaan opettajan ja oppilaan välille. Hirsjärvi ja Huttunen (1991) määrittelevät kasvatuksen olevan käytännöllistä ja tavoitteellista toimintaa, joka pyrkii aina johonkin päämäärään ja sisältää tekoja, havaintoja, ajattelua ja kuvittelua. Kasvatuksen kahtena osapuolena voidaan nähdä kasvattaja ja kasvatettava, ja kasvatusprosessi liikkuu heidän välillään molempiin suuntiin – kasvatus on vuorovaikutusta, jossa molempien osapuolien

tehtävänä on olla aktiivisia. Kasvatettavasta kasvattajan erottaa kasvatustahto, joka tarkoittaa jonkinlaista suunnitelmaa tai aikomusta, jonka mukaan kasvatus ohjautuu. (Hirsjärvi ja Huttunen 1991, 22–23.)

Kasvatus voidaan siis nähdä monesta eri näkökulmasta, ja onkin ymmärrettävä, ettei yksikään näistä näkökulmista sulje toisia pois. Kasvatusta – niin kuin montaa muutakin ihmistieteiden käsitettä – on mahdotonta määritellä tarkasti ja yksiselitteisesti, sillä koskaan kasvatusprosessi ei tule toistumaan täysin samanlaisena. Niin kauan kuin kahta samanlaista ihmistä ei ole, ei ole myöskään kahta samanlaista kasvatusprosessia. Paljon on kiinni myös kasvattajan omista näkemyksistä: minkälainen ihmiskäsitys kasvattajalla on, eli minkälaiseen ihanteeseen hän kasvatustoiminnallaan pyrkii? Kasvatettavan oma luonne, motivaatio sekä aiemmat kokemukset vaikuttavat myös prosessiin, samoin ympäristö ja sen luomat mahdollisuudet ja rajoitteet.

Määriteltäni aiemmin kaksi vastakkaista oppimiskäsitystä – konstruktivistisen ja behavioristisen – on selvää, että tämä näkökulma kasvatuksesta osana opetusta on konstruktivistisen näkemyksen mukainen. Behavioristisen näkemyksen mukaan opettajan ja oppijan välinen tiedonsiirto liikkuu vain yhteen suuntaan, ”ylhäältä alaspäin” eli opettajalta oppijalle. Konstruktivistisen näkemyksen edustajat näkevät vuorovaikutuksen molemminpuolisena, ja oppimista tapahtuu niin opettajassa kuin oppijassakin.

Itse koen jopa tanssinopettajana toimivani kasvattajana opettamisen ohella, vaikka opetustilanne kestää yleensä vain tunnin verran kerran viikossa. Kasvatus voidaan äskeisen määritelmän mukaan nähdä yksilön sosiaalistamisena eli normien ja käyttäytymismallien opettamisena. Minä tanssinopettajana olen se, joka opettaa oppilaalleen tanssitunnin rakenteen, käyttäytymissäännöt, ryhmässä toimimista, opettajan kunnioittamista ja monia muita asioita. Usein itse tanssiaskelien ja muiden taitojen opettaminen on toissijaista, kun katsotaan oppimista siitä näkökulmasta, kuinka paljon erilaisia asioita oppilas tanssitunnilla oppii. Myös koulumaailmassa toimivan opettajan näen kasvattajana, sillä lapsi viettää lähes puolet päivistään koulussa opettajan

luona. Tätä aihetta käsittelenkin seuraavaksi, sillä kasvatusta koulumaailmassa kyllä tapahtuu, siitä vain puhutaan eri nimellä.

Seuraavaksi pureudun opetuksen, opettamisen ja oppimisen käsitteisiin ja pohdin sitä, kuinka ne ovat sidoksissa kasvatukseen. Mitä opetus ja opettaminen tarkoittavat ja mikä on niiden ero? Mitkä asiat vaikuttavat oppimisprosessin syntyyn ja onnistumiseen? Onko opettaminen mahdollista ilman samanaikaista kasvatusta?

4.2 Opetus ja opettaminen

Kari Uusikylä ja Päivi Atjonen (2007, 18) viittaavat Hirsjärveen kuvaillessaan opetusta tavoitteelliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on saada aikaan oppimista. Oppiminen taas nähdään käyttäytymisessä havaittavina pysyvinä muutoksina, jotka voivat johtua joko tarkoituksellisesta oppimiseen tähtäävästä toiminnasta tai tapahtua tahattomasti. Oppimista voi siis tapahtua myös ilman varsinaista opetusta. (Uusikylä & Atjonen 2007, 18.)

Opetukseen sisältyy sekä opettamista että oppimista, ja opetus voidaan Uusikylän ja Atjosen (2007, 19) mukaan nähdä koulukasvatuksena, ja se vaikuttaa koko ihmiseen ja tämän persoonallisuuden kehitykseen. Näyttää siltä, että opetuksen käsitteen määritelmän ero kasvatuksen käsitteen määritelmästä on se, että opetus tapahtuu kouluympäristössä. Herää kysymys opetuksen käsitteen tarpeellisuudesta – onko se luotu vain siksi, että opettajan roolia kasvattajana ei haluta myöntää? Joka tapauksessa opetuksen määritelmä koulukasvatuksena mielestäni kumoaa väitteet siitä, ettei opettaja kasvattaisi oppilaitaan – koulussa tapahtuvaa kasvatusta vain kutsutaan eri nimellä - opetus.

Jos opetus on oppilaan persoonaan vaikuttamista, mitä opettaminen sitten on? Opettamisen voi helposti sekoittaa opetukseen, mutta näillä kahdella käsitteellä on selkeä ero: opettaminen on taitojen oppimiseen tähtäävää *opettajan toimintaa*, kun taas opetus sisältää sekä opettamista että oppimista. Opetus ei

ole pelkkää tietojen ja taitojen siirtämistä, vaan se aiheuttaa myös muunlaista oppimista: opitaan esimerkiksi asenteita tai ryhmässä toimimista ikään kuin ”kaupan päälle”. (Uusikylä & Atjonen 2007, 19.) Opettaminen voitaisiin siis nähdä sellaisena konkreettisena opettajan toimintana, joka tähtää tiettyjen taitojen, kuten matematiikan laskujen tai pesäpallon oppimiseen.

Opettamisen käsite on melko selkeästi ymmärrettävä, mutta käsittelen vielä hieman tarkemmin kasvatuksen ja opetuksen käsitteitä sekä niiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Aiemmin, käsitellessäni kasvatusta, totesin sen olevan tavoitteellista, sosialisatioon tähtäävää, vuorovaikutukseen perustuvaa toimintaa, jossa luodaan edellytykset ihmisen kasvulle. Opetuksen taas totesin olevan tavoitteellista vuorovaikutusta, jonka sivutuotteena syntyy oppimista mm. asenteista ja omasta toiminnasta. Nämä kaksi käsitettä tuntuvat hyvin samankaltaisilta niin määritelmiltään kuin tavoitteiltaan. Molempia on vaikeaa määritellä yksiselitteisesti, molemmat ovat tavoitteellista vuorovaikutusta, molemmat tähtäävät yksilön kehitykseen ja yhteiskunnan normien ja arvojen sisäistämiseen. Sekä opetus että kasvatusta nähdään toimintana, jossa tavoitteena on helpottaa toisen yksilön pyrkimyksiä saavuttaa uusia tietoja, taitoja ja ymmärrystä. Koulu ympäristönä erottaa nämä kaksi toisistaan.

Uusikylä ja Atjonen (2007) korostavat, että mikä tahansa vuorovaikutus ei ole opetusta – opetusta tapahtuu vain koulussa ja tätä *pedagogista vuorovaikutusta* ohjaa aina opetussuunnitelma. Opettamisesta tämän erottaa taas se, että opetusta tapahtuu myös epäsuorasti koulussa – ruokaillessa, kirjaa lukiessa tai välitunnilla leikkiessä. Opettamista tapahtuu vain varsinaisessa opetustilanteessa. Kasvatuksesta nämä kaksi eroavat niin, että kasvatusta voi tapahtua myös muualla kuin koulussa. (Uusikylä & Atjonen 2007, 20–21.) Opetuksen käsite on turha ja harva opettaja edes tietää opettamisen ja opetuksen käsitteiden väliset erot. Tanssin maailmaa myöhemmässä vaiheessa käsitellessäni määrittelen tanssinopettamisen keskeisimpiä käsitteitä, tanssikasvatusta ja tanssin opettamista. Seuraavaksi määrittelen kuitenkin oppimista ja oppimisprosessia eli sitä, mitä opetus, opettaminen ja kasvatusta saa aikaan oppijassa.

4.3 Oppiminen

Aiemmin jo mainitsin oppimisen olevan käyttäytymisessä havaittavia pysyviä muutoksia, jotka voivat johtua joko tarkoituksellisesta opetustoiminnasta tai tapahtua tahattomasti. Oppimista voi tapahtua myös ilman varsinaista tavoitteellista oppimistarkoitusta (vrt. opiskelu) ja oppia voi kaikesta toiminnastaan. (Uusikylä & Atjonen 2007, 21.) Käsittelen oppimista nyt sekä laajemmin konstruktivistisesta näkökulmasta että lyhyesti behavioristisesta näkökulmasta, osittain toistaen jo aiemmin esittelemiäni oppimiskäsityksiä – konstruktivismia ja behaviorismia. Tämä auttaa muodostamaan selkeämmän kokonaiskuvan oppimisesta.

4.3.1 Oppiminen konstruktivismin mukaan

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ole objektiivisen tiedon passiivista vastaanottamista, vaan sekä oppija että opettaja ovat oppimisprosessin aktiivisia osasia. Oppijan kognitiiviset toiminnot ovat tärkeässä roolissa, ja tiedon vastaanottajana oppija muokkaa uutta tietoa aiempien kokemustensa pohjalta. Oppija rakentaa jatkuvasti kuvaansa maailmasta ja rakentaa uutta tietoa. (Tynjälä 1999, 38.)

Oppimisprosessi ei konstruktivistisen oppimisnäkemys mukaan ole pelkkää tiedon siirtämistä opettajalta oppijalle. Opetettava tieto tai taito ei siis siirry sellaisenaan, identtisenä, opettajalta oppijalle, vaan se muuttuu matkalla. Konstruktivismi painottaa ymmärtämisen tärkeyttä, ei ainoastaan muistamisen – kun oppija ymmärtää, kykenee hän muodostamaan oman merkityksensä asiasta. Oppija valikoi, arvottaa, päättelee ja yhdistelee, ei ainoastaan kopioi. (Tynjälä 1999, 41–44.)

Konstruktivismista lukiessa törmää useisiin erilaisiin suuntauksiin ja painotuksiin sen mukaan, mitä asioita korostetaan ja onko kyse yksilön vai yhteisön toiminnasta. Keskityn tässä työssäni yksilölliseen tiedon rakentamiseen, jossa

tarkastelun kohteena on opettajan ja oppijan välinen vuorovaikutus. Aiemmin mainitsin oppijan aiemmat tiedot ja taidot, joihin oppija havaitsemaansa peilaa ja jonka mukaan uusi tieto rakentuu. On tarpeen käsitellä tähän liittyen yksi konstruktivismin suuntaus, joka korostaa aiempien tietojen ja taitojen merkitystä havaintojen muokkaamisessa – kognitiivinen konstruktivismi.

Kognitiivinen konstruktivismi kutsuu tätä aiempaa tieto- ja taitopohjaa skeemaksi. Skeema on eräänlainen tietorakenne, joka yksilöllä tietystä aiheesta on ja johon pohjautuen uutta tietoa jäsennetään. Skeeman ansiosta kaikki tieto ei ole ”hajallaan” vaan eräänlaisina kategorioina, joihin uutta tietoa peilataan. Kuinka tieto sitten muuttuu osaksi olemassa olevaa skeemaa? Tähän on Piaget’n (1952) mukaan kaksi erilaista tapaa – assimilaatio ja akkommodaatio. Assimilaatio tarkoittaa uuden havainnon liittämistä olemassa olevaan skeemaan ja akkommodaatio vanhojen skeemojen mukauttamista, jos uusi havainto ei sovi olemassa olevaan. Assimilaation myötä tieto aiheesta lisääntyy ja akkommodaation myötä syntyy uusia tietorakenteita. (Tynjälä 1999, 41–42.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettajan työssä on siis otettava huomioon se, että jokaisella oppijalla on erilainen skeema kustakin asiasta. Tämä tarkoittaa sitä, että emme opettajina voi olettaa tiedon siirtyvän samankaltaisena ja samanlaisen prosessin kautta oppijan mieleen, vaan kaikki oppijan aiemmat kokemukset, havainnot ja tiedot asiasta vaikuttavat tähän prosessiin.

4.3.2 Oppiminen behaviorismin mukaan

Aiemmin työssäni käsittelin jo behavioristista oppimiskäsitystä ja sivusin lyhyesti myös behavioristien käsitystä oppimisprosessin muodostumisesta. Käsittelen nyt hieman laajemmin tätä ärsyke-reaktio-mallia ja oppimisen prosessia.

Behavioristinen käsitys oppimisesta perustuu vahvasti luonnontieteisiin ja sen mukaan ihmisen oppiminen on samankaltaista kuin eläimillä – reagoidaan

tiettyyn ärsykkeeseen tietyllä tavalla, ja näin ollen kyetään ennustamaan ihmisen käytöstä ja mittaamaan sitä empiirisin menetelmin. Behaviorismin kehittyessä hieman kognitiivisempaan suuntaan, kohti uusbehaviorismia, alettiin ärsyke-reaktio-malliin lisätä mahdollisuus tutkittavan organismin omaan toimintaan ja huomattiin, että yksilö itse vaikuttaa myös syntyneeseen reaktioon. Uusbehaviorismin mukaan oppimisessa toimii välittömän palautteen periaate: toivottua käyttäytymistä tulisi vahvistaa palkkioilla ja ei-toivottua heikentää rangaistuksilla tai huomioitta jättämisellä. Koulutilanteessa behavioristinen opettaminen toimii niin, että opettajan tehtävä on olla aktiivinen tiedon jakaja ja antaa välittömän positiivisen tai negatiivisen palautteen oikeista ja vääristä vastauksista. Oppijan rooli on tällöin olla passiivinen tiedon vastaanottaja. (Kauppila 2007, 17–21.)

Behaviorismi ei ota huomioon ymmärtämistä, ajattelua tai muita kognitiivisia prosesseja eikä oppijalla itsellään ole vastuuta omasta oppimisestaan. Behaviorismissa ihmiskäsitys on mekaaninen eikä se ota huomioon oppimisen sosiaalisia puolia – ryhmää, kulttuuria, ympäristöä. Kritiikistä huolimatta behavioristista tapaa opettaa käytetään edelleen kouluissa, ja on tilanteita, joissa se toimii oppimisen kannalta parhaiten. (Kauppila 2007, 22–25.) Onkin muistettava, että mikään oppimisen näkemys ei sulje toista pois, vaan ammattitaitoinen opettaja osaa tarvittaessa irtautua omasta vallitsevasta käsityksestään ja käyttää myös muita, parhaaseen oppimistulokseen vaadittavia keinoja (Patrikainen 1999, 58–62).

4.3.3 Oppimisen arviointi

Pohdin jo aiemmin lyhyesti opettajan arviointimenetelmiä ja sitä, kuinka behavioristisen koetilanteen rinnalle saataisiin myös sellaisia arviointimenetelmiä, jotka osoittaisivat oppijan syvällisempää ymmärrystä asiasta. Nykyaikana kouluissa käytetään jo paljon vaihtoehtoisia arviointimenetelmiä perinteisten kokeiden rinnalla. On opettajan omasta

oppimiskäsityksestä kiinni, käyttääkö hän pelkästään koemuotoista arviointia vai vaihtoehtoisia arviointimenetelmiä.

Uusikylä ja Atjonen esittelevät joitakin vaihtoehtoisia arviointimalleja, joita perinteisen kokeen rinnalla on alettu kouluissa ja muissa oppilaitoksissa käyttää. Heidän mukaansa perinteinen koe korostaa faktoja ja pinnallista, usein ulkoa opittua tietoa. Vaihtoehtoisia arviointimenetelmiä, joita jokainen opettajakin voi käyttää työssään, ovat esimerkiksi itsearviointi, ryhmätentti, portfolio, oppimispäiväkirja, aineistokoe, näyttökoe ja esitys. Tällaiset arviointimenetelmät antavat uudenlaista informaatiota oppijan sisäisistä oppimisprosesseista eivätkä keskity ainoastaan mahdollisesti ulkoa opittuun. (Uusikylä & Atjonen 2007, 206–208.) Kuten jo aiemmin mainitsin, mielestäni on hyvä käyttää montaa erilaista arviointitapaa, sillä oppijoita ja oppimistyylejäkin on monenlaisia.

Arviointi on tärkeä osa opettajan työtä niin luokahuoneessa kuin tanssisalissakin. Arviointi sanana tarkoittaa sellaista toimintaa, jonka avulla määritellään jonkin suorituksen tai toiminnan laatua tai sopivuutta. On otettava huomioon, että *arvostelu* on eri asia kuin *arviointi*. Arvostelua on se, että esimerkiksi koulussa oppilaan suoritusta verrataan muiden oppilaiden suorituksiin ja asetetaan suoritukselle numeroarvosana. Arviointiin kuuluvat mm. opetettavan materiaalin, oppilaiden edellytysten, oppimisprosessin ja lopullisen tuotoksen arvioiminen. Pilvikki Heikinaro-Johansson (2003, 125) korostaa, että palautteen tarkoitus on tukea oppilaan terveen itsetunnon kehitystä ja antaa oppilaalle realistista tietoa omista kyvyistään ja näin ollen välineitä itsearviointiin.

Työni myöhemmässä vaiheessa pohdin arviointia ja sen periaatteita tanssinopettamisen näkökulmasta. Ensin kuitenkin tarkastelen tanssikasvatuksen ja tanssinopetuksen käsitteitä, niiden erityispiirteitä ja eroja sekä yhtäläisyyksiä.

5 TANSSIKASVATTAJA VAI TANSSINOPETTAJA?

Olen nyt käsitellyt kasvatusta, opetusta, opettamista ja oppimista yleisesti kasvatustieteen, didaktiikan ja kasvatuspsykologian näkökulmista. Olen määritellyt opettajan toimintaa ohjaavat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykset sekä pohtinut opettajan roolia niin kasvattajana kuin tiedon siirtäjänä. Seuraavaksi paneudun kasvatukseen, opetukseen ja opettamiseen tanssin näkökulmasta: Mitä eroa on tanssikasvattajalla ja tanssinopettajalla? Pätevätkö samat kasvatukseen, oppimiseen, opetukseen ja opettamiseen liittyvät teoriat kun siirrymme luokahuoneesta tanssisaliin?

Ennen kuin tutkin teorioita ja määritelmiä, pohdin aiemmin esittelemieni opetukseen, opettamiseen, oppimiseen ja kasvatukseen liittyvien teorioiden sekä omien kokemusteni pohjalta tanssinopettamisen ja tanssikasvatuksen suhdetta yleisiin kasvatustieteen teorioihin.

Jo aiemmin huomasimme, että eri käsitteet muodostavat melkoisen sekamelskan jo koulupedagogiikan puolella: kasvatuksen ja opetuksen välillä on hienoinen ero riippuen siitä, tapahtuuko toiminta koulurakennuksessa vai sen ulkopuolella. Tämän lisäksi opettamisella tarkoitetaan ainoastaan tietojen ja taitojen opettamiseen tähtäävää tavoitteellista toimintaa. Nyt tarkoitukseni onkin selvittää, mitkä käsitteet hallitsevat tanssin opettamisen kentällä ja onko tanssikasvatus eri asia kuin tanssinopetus.

Eeva Anttila (1994, 7) puhuu tanssikasvatuksesta tanssinopetuksen sijaan, sillä kasvatus on myös tanssin kentällä opetusta laajempi käsite. Tanssinopetuksen keskittyessä tietyn lajin tiettyjen taitojen opetteluun tanssikasvatus on laajalaisempaa toimintaa. Anttila puhuu teoksessaan lähinnä tanssikasvatuksesta, mutta haluaisin löytää myös tanssinopetukselle yhtä selkeän ja laajan määritelmän kuin tanssikasvatuksesta tarjotaan. Etsin tanssikasvatuksen lisäksi tietoa myös liikuntapedagogiikasta ja käytän hyväksi omia kokemuksiani niin

tanssinopettajana kuin tanssioppilaanakin. Ennen tätä on kuitenkin tarpeen määritellä sana *tanssi*, jotta olisi helpompi käsitellä tanssinopetusta tai tanssikasvatusta toimintana.

5.1 Mitä on tanssi?

Tanssin määritelmiä on yhtä monta kuin on sen muotojakin, eikä yksiselitteistä ja kaikenkattavaa määritelmää ole. Esittelen nyt muutaman tanssin määritelmän, jotka osittain toistavat ja osittain täydentävät toinen toistaan.

Anttila (1994, 10) pohtii tanssin sijoittuvan liikunnan ja taiteen välimaastoon yhdistäen näitä kahta. Anttila tiedostaa tanssin määrittelemisen ongelman ja on kuullut väittelyä siitä, onko spontaani liike tanssia vai ei. Anttilan määritelmän mukaan liikkeestä tanssia tekee liikkujan oma kokemus – yksinkertaisen, arkisen liikkeen voi tehdä monella eri tavalla ja liikkujan itse kokiessa tanssivansa voi liikettä kutsua tanssiksi. (Anttila 1994, 24–25.)

Myös Marjaana Siljamäki (2003) pohtii sitä, millaista liikettä on perusteltua kutsua tanssiksi ja mikä tekee liikkeestä tanssia. Hän pohjaa näkemyksensä Anttilan perusteluihin liikkujan kokemuksesta ja aistimuksista, joita tanssi ja liike sen tekijässä herättää. Liike muuttuu tanssiksi silloin, kun ulkokohtainen suorittaminen unohtuu ja liikkuja/tanssija löytää ilmaisun ja sisäisen kokemuksen liikkeestään. (Siljamäki 2003, 212.)

Maarit Ylönen (2003, 206) määrittelee tanssin ruumiilliseksi esikielelliseksi toiminnaksi, joka perustuu symboliseen ja metaforiseen tapaan ilmaista. Hän käsittelee tanssia useasta eri näkökulmasta. Ylönen mukaan tanssi rakentuu vahvasti kulttuurin pohjalta, lisäksi sillä on sosiaalisia merkityksiä, sen kokeminen on jokaiselle yksilöllistä ja se voi toimia myös terapiamuotona. Ylönen korostaa tanssin kulttuurisidonnaisuutta, ja hänen mukaansa tanssi luo ja muokkaa kulttuuria samalla kun kulttuuri luo tanssia ja asettaa sille puitteet. Vaikka Ylönen korostaa tanssin kulttuurista ja sosiaalista luonnetta, on hänen mukaansa tanssi ennen kaikkea yksilöllinen kokemus. Toimi tanssi sitten

rituaalina, taidemuotona, sosiaalisena tapahtumana tai perinteenä, tanssijan oma kokemus on aina läsnä. Kokemus vaihtelee, vaikka tanssityyli ja -tilanne pysyisivät samana, eikä kenenkään kokemus ole toista huonompi. (Ylönen 2003, 201–206.)

Nämä tanssin määritelmät jättävät tanssin käsitteelle paljon liikkumavaraa, ja se on työni kannalta ainoastaan positiivista, sillä en keskity työssäni mihinkään tiettyyn tanssin lajiin. Varmasti tanssista löytyy lukuisia tarkoin rajattuja määritelmiä, mutta oman työni kannalta nämä löyhät määritelmät ovat tarpeellisia.

Tanssilajeja on paljon ja niiden toteutustapoja vielä enemmän – lisäksi on tanssia, jota ei ole mahdollista laittaa mihinkään kategoriaan. Tuntuu, että nykyisin on kova tarve kategorisoida kaikki – kuka harrastaa showtanssia, kuka nykytanssia. Olen pitkään ollut sitä mieltä, että tanssi itsessään on riittävä määritelmä itselleen, etenkin jos kilpailut, tanssikoulut tai katselmukset eivät vaadi nimen asettamista omalle taiteelliselle ilmaisulleen. Otan siis vapauden kutsua työssäni tanssia yksinkertaisesti tanssiksi, sen enempää määrittelemättä tai rajaamatta. Yhdyn tässä vaiheessa Anttilan, Siljamäen ja Ylösen määritelmiin siitä, että yksilön kokemus ratkaisee.

Mitä sitten on tanssinopetus tai tanssikasvatus? Seuraavaksi määrittelen näitä käsitteitä ja niiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Pohjaan osittain kirjallisuuteen, mutta tanssinopetusta käsittelevän kirjallisuuden vähyyden vuoksi käytän lähteenä myös kirjallisuutta liikuntapedagogiikasta. Lisäksi käytän hyväksi omia käytännön kokemuksiani sekä tanssinopettajana että tanssinopettajan ammattiin opiskelevana tanssioppilaana.

5.2 Mitä on tanssinopetus?

Työni yhtenä tarkoituksena on muodostaa mahdollisimman selkeä kuva tanssinopetuksesta toimintana ja prosessina, joten esittelen useita tanssinopetusta käsitteleviä tai tanssinopetukseen sovellettavia teorioita ja

näkemyksiä. Ensimmäisenä esittelen tanssikasvatusta taidekasvatuksen yhtenä osa-alueena, jonka jälkeen käsittelen liikuntapedagogiikan näkemyksiä liikunnanopetuksesta ja tutkin, voiko samoja lainalaisuuksia käyttää hyväksi myös tanssinopetuksessa. En halua kaventaa näkemyksiäni käsittelemään ainoastaan tanssikasvatusta, vaan käytän hyväksi myös muita sovellettavissa olevia teorioita.

5.2.1 Tanssikasvatus

Tanssikasvatus on yksi taidekasvatuksen alahaaroista. Yleisimpiä taidekasvatuksen aloja ovat kuvataide, musiikki, tanssi ja käsityö. Opetushallituksen Taiteen perusopetuksen käsikirjan (1993, 85) mukaan muita taidekasvatuksen osa-alueita ovat näiden lisäksi myös arkkitehtuuri, elokuva- ja videotaide, sanataide, sirkustaide ja teatteri-ilmaisu.

Anttila (1994) pohtii tanssikasvatusta tarkasti teoksessaan *Tanssin aika*. Hänen mukaansa tanssikasvatuksen tavoitteena on sekä tanssitaidon että liikeilmaisun kehittäminen ja samanaikainen tanssitiedon opiskelu. Tanssikasvatus ei keskity minkään tietyn tanssilajin taitojen opetteluun, vaan siinä opetellaan kaikille lajeille yhteisiä tanssin peruselementtejä. Tanssikasvatuksen keinoin on mahdollista opettaa ryhmässä toimimista ja jokaisen omaa persoonallista ilmaisuvoimaa, josta on hyötyä elämän kaikilla osa-alueilla. Samalla kun tanssikasvatus kasvattaa ihmisenä, se myös kehittää tanssikasvatuksen kohteesta tanssitaiteen luoja, tulkitsijan ja vastaanottajan. (Anttila 1994, 7–11.)

Tanssikasvatuksen kentällä on Anttilan mukaan ongelmia tanssin vastakkainasettelun vuoksi: osa näkee tanssin yhtenä liikunnan osa-alueena kun taas toiset haluavat nostaa tanssin yhdeksi taiteen osa-alueista. Tanssikasvatus painii myös toisen vastakkainasettelun kanssa – puhutaanko tanssin oppimisesta vai tanssin kautta oppimisesta. Onko tärkeää tanssillinen tuotos vai ne sisäiset prosessit, joita tanssikasvatuksen kautta on mahdollista kokea ja käydä läpi? Anttila itse ei koe ristiriitaa, vaan näkee tanssikasvatuksen

kattavan sekä sisäiset että ulkoiset osa-alueet. Tärkeintä Anttilan mukaan on se, että opettaja itse ymmärtää tanssin moninaiset kasvatukselliset mahdollisuudet ja on kiinnostunut tanssista taidemuotona. (Anttila 1994, 11–13.)

Tanssikasvatuksen käytännön suunnittelu ja toteutus eivät keskity askelikkujen ja liikkeiden opetteluun, vaan oppilaan kokonaisvaltaiseen kehittymiseen, ja tanssikasvatuksen tavoitteiden on oltava samansuuntaiset kuin yleiset kasvatuksen tavoitteet. Anttila jakaa tanssikasvatuksen tavoitteet yleisiin, mittaamattomissa oleviin pitkän aikavälin tavoitteisiin, keskipitkän aikavälin, havaittavissa oleviin persoonallisuuden osa-alueiden tavoitteisiin ja lyhyen aikavälin spesifeihin sisältöalueiden tavoitteisiin. (Anttila 1994, 19.)

Tanssikasvatus voidaan siis nähdä kokonaisvaltaisena, yksilön fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen maailmaan liittyvänä, mielikuvitusta hyväksikäyttävänä ja omakohtaista kokemista arvostavana taidemuotona, jonka kautta yksilö oppii omasta kehostaan, sisäisestä maailmastaan, persoonastaan, ympäröivästä tilasta ja niistä ihmisistä, joiden kanssa toimii. Lisäksi yksilö oppii kulttuurista ja muista taidemuodoista sekä kehittää perusliikuntataitoja, joita kaikissa tanssin lajeissa tarvitaan. (Anttila 1994, 19–21.)

Anttilan teos *Tanssin aika* on monipuolinen ja valaiseva opas tanssikasvatukseen. Anttila ei puhu tanssinopetuksesta muuten kuin mainitakseen, että tanssinopetus on tanssikasvatusta suppeampaa toimintaa ja liittyy selkeästi määriteltyjen tanssilajien, -tyylien tai -muotojen opettamiseen (1994, 7), joten tanssinopetuksesta ei tästäkään teoksesta saa laajempaa kuvaa.

Seuraavaksi siirryn käsittelemään liikuntapedagogiikkaa, jonka osa-alueena myös tanssi voidaan nähdä. Mitä näkökulmia liikuntapedagogiikka tanssinopetukseen tarjoaa? Puhutaanko liikuntapedagogiikan yhteydessä tanssinopetuksesta vai tanssikasvatuksesta?

5.2.2 Liikuntapedagogiikka

Teoksesta *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* löytyy useita lukuja, jotka käsittelevät liikuntapedagogiikan eri osa-alueita alojensa ammattilaisten kirjoittamina. Saadakseni mahdollisimman laajan kuvan käsittelemästäni aiheesta tarkastelen tanssin määritelmien lisäksi myös liikunnan opettamisen yleistä pedagogiikkaa.

Varstala (2003, 151) määrittelee liikunnanopetusta samoihin Hirsjärven (1983) teorioihin pohjaten, jotka aiemmin jo esittelin. Opetuksen hän siis näkee yleiseksi opettajan ja oppijan väliseksi vuorovaikutukseksi, joka edistää oppilaiden oppimista. Opettaminen on niin ikään tiettyjen taitojen opettamista, kun taas opetus on jotakin kokonaisvaltaisempaa. Oppimisen Varstala määrittelee olevan oppilaan käyttäytymisessä tai ajattelussa havaittavia pysyviä muutoksia, esimerkiksi uuden motorisen taidon tai käyttäytymissääntöjen oppiminen.

Varstala vie teorialta konkretian tasolle ja käsittelee opetus-oppimisprosessia kokonaisuutena. Hän määrittelee tätä opettajan ja oppijan välistä vuorovaikutusta liikunnan opettamisen näkökulmasta, ja koenkin sen liittyvän vahvasti tanssinopetukseen, joka Anttilan (1994, 7) mukaan on jonkin tietyn tanssilajin taitojen opettamista.

Varstala erittelee vuorovaikutus- ja opetustilanteesta opettajan näkökulmasta kolme eri vaihetta: tehtävän selitys, oppilaan suorituksen tarkkailu ja oppimisen edistymisen havainnointi sekä palautteen anto. Samalla oppilaan oppimisprosessissa tapahtuvat seuraavat vaiheet: selityksen omaksuminen, suorituksen harjoittelu ja ohjauksen sekä palautteen avulla suorituksen parantaminen. Jos opettajan tai oppijan toiminnasta jää jokin vaihe pois tai oppija ei vastaa opettajan toimintaan omalla toiminnallaan, on vuorovaikutus vajavaista eikä haluttuun oppimistulokseen luultavasti päästä. (Varstala 2003, 152–153.)

Näitä vaiheita läpikäydessään opettajan on hyvä edelleen ottaa huomioon, että erilaiset oppijat omaksuvat asioita eri tavoin. Riippuu myös opetettavasta asiasta, minkälaisen opetusmenetelmän opettaja valitsee. Varstala (2003, 161) erittelee useita erilaisia työtapoja ja opetusmenetelmiä, joita opettaja voi käyttää opetettavasta aineksesta, oppijoista tai omista näkemyksistään riippuen. Tällaisia ovat esimerkiksi komentotyylinen opetus, pariohjaus, itsearviointi, eriytyvä opetus, ohjattu oivaltaminen, ongelmanratkaisu, erilaisten ratkaisujen tuottaminen, yksilöllinen opetusohjelma ja itseopetus. Nämä eri opetusmenetelmät eroavat toisistaan siinä, kuka on päävastuussa mistäkin oppimisen vaiheesta. Näiden eri työtapojen pohjalta käyn myöhemmässä vaiheessa (7.2.2 Liikuntapedagogiikka luokahuoneessa) tarkemmin läpi sitä, kuinka luokahuoneessa voisi käyttää apuna näitä liikunnanopetuksen yleisiä menetelmiä, joiden koen olevan läheisessä suhteessa tekniikkapainotteiseen tanssinopettamiseen.

Olen nyt käyttänyt hyväkseni sekä tanssikasvatuksen että liikuntapedagogiikan teorioita ja saanut niistä tanssinopetukseen sovellettavaa teoriaa taustalleni. Varstalan (2003) näkemykset liikunnanopetuksesta ovat mielestäni suoraan sovellettavissa sellaisten tanssituntien perustaksi, joiden tavoitteena on opetella tiettyjen tanssilajien askelikkoja, liikkeitä tai liikesarjoja. Käyttääkseni Anttilan (1994) määritelmää tanssikasvatuksen ja tanssinopetuksen eroista voisin siis sanoa, että tanssikasvatuksen keskittyessä oppijan kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kaikissa tanssin lajeissa tarvittavien perustaitojen oppimiseen tanssinopetus tähtää tiettyjen, tarkoin määrättyjen lajien taitojen opetteluun. Liikeorientoituneessa tanssinopetuksessa voin käyttää suoraan hyväkseni Varstalan (2003) teoriaa ja opetus-oppimisprosessin vaiheita sekä soveltaa opetusta erilaisiin työtapoihin opetettavan aineksen, oppilasjoukon sekä opettajan omien näkemysten ja tarpeiden mukaan.

Voisin siis vapaasti koota edellisten perusteella tanssinopetuksen ja tanssikasvatuksen suhteista seuraavanlaisen yhteenvedon: Tanssinopetuksen ja tanssikasvatuksen tavoitteena on saada aikaa oppimista vuorovaikutuksen keinoin. Tanssin oppiminen nähdään käyttäytymisen pysyvinä muutoksina, ja oppiminen voi johtua joko tarkoituksellisesta opettamisesta tai tapahtua

tahattomasti, esimerkiksi ympäristöstä omaksumalla, ilman varsinaista opetusta tai opettamista. Tanssinopetus voidaan nähdä tanssinopettajan tavoitteellisena, taitojen oppimiseen tähtäävänä toimintana. Tanssitunnilla tämä tarkoittaisi esimerkiksi erilaisten askelikkujen ja piruettien opettamista. Tanssikasvatus on tanssinopetusta laajempi käsite – se tuottaa taitojen oppimisen lisäksi aina myös muunlaista oppimista, esimerkiksi sosiaalisten normien, tanssitunnin sääntöjen, omien vahvuuksien ja heikkouksien sekä ryhmässä toimimisen oppimista sekä samalla persoonallisuuden kehitystä. Tanssikasvatus pyrkii myös kaikissa tanssilajeissa tarvittavien perusliikuntataitojen oppimiseen keskittymättä lajikohtaisiin taitoihin.

Oppimis- ja opetusprosesseihin kuuluu aina erottamattomasti myös arviointia. Aiemmin avasin arvioinnin ja arvostelun käsitteitä yleisen koulupedagogiikan kannalta ja seuraavassa pohdin samoja arvioinnin teemoja tanssinopetuksen ja tanssikasvatuksen maailmassa. Pätevätkö samat periaatteet vai löytyykö arvioinnin toteutuksesta eroavaisuuksia?

5.2.3 Arviointi tanssinopetuksessa

Minulla on kokemusta vain tanssin opettamisesta, mutta arviointikysymykset tulevat ajankohtaisiksi myös tanssisalissa aivan kuten luokkahuoneessakin. Aiemmin mainitsemaani, koulumaailmassa tapahtuvaa *arvostelua* ei tanssisalissa harrastajien kohdalla tapahdu, vaikka *arviointia* tapahtuukin jatkuvasti. Ellei kyseessä ole esimerkiksi tanssinopettajan tai tanssijan ammattiin valmistava koulu, ei numeroarviointia tai suoranaista vertailua tanssitunnilla tapahdu.

Harrastajien tanssitunneilla ei ole myöskään varsinaista loppuarviointia, mutta opettaja tekee – tai hänen ainakin mielestäni tulisi tehdä – jatkuvasti jonkinlaista arviointia oppilaistaan, omasta toiminnastaan tanssinopettajana sekä opetettavasta materiaalista. Opettajan omat näkemykset ja käsitykset ohjaavat hänen toimintaansa myös arvioinnin suhteen. Millaisena opettaja näkee oppilaat

ja kokeeko hän myös kasvatustehtävän velvollisuudekseen? Millaista opetettavaa materiaalia opettaja valitsee ja minkälaiset tavoitteet hän ryhmälle tai yksilöille asettaa?

Tanssinopettajana aloitan sisäiset, osittain tiedostamattomat arvioinnit jo heti ensimmäisellä tanssitunnilla tavatessani uuden ryhmän. Arvioin jokaisen oppilaan henkilökohtaisia taitoja ja persoonaa ja samalla arvioin yksilöitä ryhmänä – kuinka ryhmä toimii? Minkälaisia rooleja kukin ryhmässä ottaa? Mikä on ryhmän keskimääräinen tiedollinen ja taidollinen taso ja mihin ryhmällä on edellytyksiä? Osa tästä arvioinnista on tiedostamatonta ja tapahtuu automaationa kuten mihin tahansa uuteen ryhmään astuessa. Opettajana punnitsen myös omaa rooliani ryhmässä sen mukaan, minkälaisista yksilöistä ryhmä koostuu. Ryhmän tullessa tutuksi ja etenkin kurssin lähentyessä loppuaan arviointi siirtyy ryhmän ”lopputuotokseen” ja oman itseni ja toimintani arvioimiseen. Olenko opettajana toiminut niin, että ryhmä on päässyt asettamiini tavoitteisiin ja että oppimista on tapahtunut sekä ryhmässä että jokaisessa yksilössä? Minkälaista taitoa ja tietoa olen ryhmälle antanut?

Tanssioppilaiden kohdalla kevät- tai joulujuhlassa mahdollisesti esitettävää tanssiesitystä voidaan jollakin tavalla pitää ryhmän loppuarviointina, vaikka varsinaista arvosanaa ei esityksestä saakaan. Uusikylä ja Atjonen (2007, 207) nimeävät esitykset yhdeksi arviointitavaksi, joka toimii myös koulumaailmassa. He pitävät esityksiä koulun taideopintojen kohokohtana ja hyvänä mahdollisuutena tuoda omaa osaamistaan esille sekä saada siitä palautetta.

Seuraavaksi siirryn varsinaiseen tutkimukseeni – mitä laajasti käsittelemäni koulussa tapahtuva opetus ja opettaminen voi antaa tanssinopettajalle? Onko teoriassa jotakin konkreettisia ohjeita tai harjoitteita, joita voisi suoraan soveltaa myös tanssinopetukseen? Mitä tanssikasvatus ja tanssinopetus taas voivat vastavuoroisesti antaa luokkahuoneeseen? Löytyykö tanssikasvatuksen teoriasta jotakin, jota soveltamalla voisi käyttää koulumaailman opetusmetodinä ja saada aikaan oppimista ja syvää ymmärrystä? Nämä seuraavat pohdinnat perustuvat omaan päättelyyni siitä, kuinka opetuksen teoriaa voisi käyttää

toisin. Työni lopussa esittelen muutamia tältä pohjalta suunnittelemani harjoituksia, joissa teoriat siirtyvät luokkahuoneesta tanssisaliin ja takaisin.

Ennen kuin alan pohtia uudenlaisia tapoja käyttää opetusmenetelmiä luokkahuoneessa ja tanssisalissa, on minun esiteltävä sekä oppitunnin että tanssitunnin perusrakennetta ja käytettäviä opetusmenetelmiä. Oppitunnin muodostamisen periaatteita selvittääkseni tutustun Opetushallituksen Opetussuunnitelman perusteisiin (2004) ja saadakseni tietoa taidekasvatuksen toteutustavoista syvennyn myös Opetushallituksen Taiteen perusopetuksen käsikirjaan (1993). Lisäksi käytän tanssitunnin rakennetta esitellessäni apuna omia kokemuksiani tanssitunneista niin opettajan kuin oppilaankin näkökulmasta.

6 OPPITUNNIT JA TANSSITUNNIT

Ennen kuin voin vastata varsinaiseen tutkimuskysymykseeni, esittelen yleistä oppitunnin ja tanssitunnin rakennetta sekä niitä opetusmuotoja, joita koululuokassa ja tanssitunnilla usein käytetään. Muistakaamme jälleen, että opetustapoja on monia, mutta pohjaan ajatukseni osittain omiin kokemuksiini tanssinopettajana ja tanssinopettajan ammattiin opiskelevana tanssioppilaana. Koulumaailmaa käsitellessäni pohjaan monipuolisesti kirjallisuuteen sekä Opetushallituksen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) saadakseni todenmukaisen kuvan oppituntien perusrakenteesta ja käytettävistä menetelmistä.

6.1 Koulumaailman oppitunti

Käyn läpi oppitunteja ja koulumaailmassa tapahtuvan opetuksen yleisiä tavoitteita. Kuinka opettaja suunnittelee opetustaan ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat? Rajoittaako jokin opettajan päätösvaltaa vai voiko opettaja tehdä itsenäisesti päätöksiä opetuksen sisällöistä? Kuinka konkreettinen esimerkkioppitunti rakentuu?

6.1.1 Opetuksen yleiset tavoitteet

Opetushallituksen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 19) käydään läpi koulumaailman opetuksessa käytettäviä työtapoja ja perusteluja niiden käyttämiselle. Opettajan tehtävänä on valita käytettävät työtavat niin, että ne virittävät oppilaan halun oppia, kehittävät oppilaiden taitoja itsenäiseen ongelmanratkaisuun, oppimiseen ja ajatteluun, opettavat sosiaalisia taitoja, aktiivista osallistumista ja ryhmässä toimimisen taitoja sekä edistävät oppilaiden tieto- ja viestintätekniikan taitojen kehittymistä. Työtapojen tulisi antaa samalla

mahdollisuus myös luovaan toimintaan, leikkiin ja elämyksiin. Samalla opettajan on huomioitava erilaiset oppijat sekä oppilaidensa sukupuoli ja ikä. Opetushallituksen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 38–255) listaa selkeästi jokaisen opetettavan aine- ja aihekokonaisuuden keskeiset sisällöt ja opetuksen tavoitteet. Opettaja saa niitä noudattaen vapauden määritellä ne työtavat, joilla tavoitteisiin parhaiten pääsee.

Uusikylä ja Atjonen (2007, 77) huomauttavat, että Opetushallituksen määrittelemät yleiset tavoitteet ovat ohentuneet vuosien mittaan ja nykyisessä opetussuunnitelman perusteissa (2004) kirjataan ainoastaan konkreettisia oppimistavoitteita kunkin oppiaineen kohdalla, kun aiemmin (1985; 1994) opetussuunnitelman perusteet sisälsi myös yleisiä tavoitteita. Tällaisia yleisiä tavoitteita olivat mm. oppilaan persoonallisuuden kehittäminen, kansallinen kulttuuri ja arvot, sukupuolten välinen tasa-arvo, kansainvälinen yhteistyö ja rauha, kestävä kehitys sekä fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen.

Mielestäni on kummallista, ettei näitä yleisiä tavoitteita määritellä enää opetussuunnitelman perusteissa. Osa niistä on sisällytetty eri oppiaineiden alaisiin oppimistavoitteisiin, mutta siellä ne hukkuvat helposti ”oppilaan pitää oppia”- ajattelun alle, sen sijaan että ajateltaisiin koulun tukevan näihin tavoitteisiin pääsyä. Seuraavassa erittelen erilaisia luokkahuoneessa käytettäviä työtapoja, jotka omalta osaltaan kehittävät oppilaan erilaisia oppimistaitoja.

6.1.2 Oppitunnin rakenne ja opetusmetodit

Kuten jo mainitsin, opettaja saa valita työtapansa tavoitteisiin päästäkseen, mutta hänen on noudatettava Opetushallituksen määräyksiä siitä, mitä opetettavia sisältöjä oppilailleen opettaa ja mitä aihealueita oppilaiden on kunkin oppiaineen kohdalla kurssin jälkeen hallittava.

Uusikylä ja Atjonen (2007, 114–115) esittelevät Jack Snowmanin ja Robert Biehlerin (2000) jaon behavioristiseen, kognitiiviseen, konstruktivistiseen, humanistiseen ja sosiaaliseen opetukseen. Näillä kaikilla on omat positiiviset ja negatiiviset puolensa – ammattitaitoinen opettaja osaa valita oikean opetustavan kulloiseenkin tilanteeseen. (Uusikylä & Atjonen 2007, 114–115.) *Behavioristisella opetustavalla* tarkoitetaan suoraa, opettajajohtoista opetustapaa, jossa opettajan esittämät tiedot siirtyvät oppilaalle sellaisenaan. Opetettava asia on paloitteltuna pienempiin osiin ja palautteenanto on tärkeää. *Kognitiivinen tapa* korostaa tiedon prosessointia, jossa opettaja auttaa oppilaita yhdistämään uuden tiedon jo aiemmin opittuun sekä muodostamaan tiedosta mielekkäitä kokonaisuuksia. *Konstruktivistinen tapa* ohjaa oppilaita ajattelemaan, arvioimaan, kritisoimaan ja tutkimaan – opettajan tehtävä on antaa oppilaalle työvälineitä, aikaa ja apua tähän tietorakenteiden aktiiviseen rakentamiseen. *Humanistinen tapa* tavoittelee onnistumisen kokemusten ja oman persoonan arvostuksen tunteita, ja opettajan tavoitteena on luoda luokkaan sellainen ilmapiiri, jossa jokaisella on helppo hyväksyä itsensä. *Sosiaalinen tapa* korostaa yhteisiä tavoitteita ja opettaa oppilaita toiminaan heterogeenisissä ryhmissä ja antamaan oman panoksensa ryhmän puolesta.

Opetusmenetelmät voivat vaihdella jopa yhden opetustunnin sisällä esimerkiksi niin, että tunti sisältää sekä opettajajohtoisen luento-osuuden, oppilasjohtoisia ongelmanratkaisutehtäviä, sosiaalisia ryhmätöitä ja oppilaiden tiedonhalua kasvattavaa keskustelua. On opettajan omista mieltymyksistä kiinni, kuinka paljon hän mitäkin menetelmää kunkin ryhmän kohdalla käyttää. Menetelmät riippuvat myös opettajan ryhmälleen asettamista tavoitteista sekä ryhmästä itsestään ja käytössä olevista aika- ja välineresursseista.

Behavioristinen opetustapa mielletään uusien menetelmien rinnalla usein vanhanaikaiseksi. On kuitenkin muistettava, että myös opettajajohtoisilla menetelmillä on paikkansa eikä niitä tulisi innostuksen vallassa leimata. (Uusikylä & Atjonen 2007, 115.) Huomaan itse usein puhuvani behaviorismista leimaavaan sävyyn, vaikka itsekkin käytän behavioristisia menetelmiä tanssia opettaessani. Oppilaiden tulisi oppiaineesta riippumatta saada kokemusta monenlaisesta oppimisesta, eikä opettajajohtoisessa luennoimisessa ja tiedon

suorassa siirtämisessä ole mitään vikaa. Siinä vaiheessa kun behavioristinen opetustapa on opettajan ainoa tapa opettaa, on mielestäni aiheutta kritiikkiin. Näin on kuitenkin muidenkin työtapojen kohdalla eikä oppilaille tee hyvää myöskään pelkkä ryhmätyöskentely tai oppilaslähtöinen pohdinta ja tiedon rakentelu.

Seuraavaksi avaan samoja aiheita tanssinopettajan näkökulmasta – Mitä tanssitunti pitää sisällään ja millaisia tavoitteita tanssinopettajan tulisi oppilailleen ja itselleen asettaa? Millaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja tanssitunnilla on nähtävissä vai onko niitä edes tarkoin määritelty?

6.2 Tanssitunti

Seuraavassa käsittelen tanssitunnin peruspilareita, niiden yleisiä tavoitteita sekä tanssitunnin yleistä rakennetta. Mitkä tekijät ohjaavat tanssitunnin toteutusta ja tuleeko tanssinopettajan noudattaa joitakin yleisiä tavoitteita tai periaatteita, jotka opetuksen suunnittelua ohjaavat? Kuinka tanssitunti rakentuu ja mitä opetusmenetelmiä tanssitunneilla on yleensä nähtävissä? Nämä pohdinnat syntyvät kirjallisuuden lisäksi omista kokemuksistani tanssinopettajana ja tanssioppilaana.

6.2.1 Tanssinopetuksen yleiset tavoitteet

Tanssilla ei ole kaikelle tanssinopettamiselle yhteisiä ja tarkoin määriteltyjä tavoitteita samalla tavalla kuin koulumaailman opetuksella, mutta se ei tarkoita sitä, että tanssia opetetaan suunnittelematta ja vailla tavoitteita. Jokaisella tanssinopettajalla on omat tavoitteensa, mutta esittelen nyt joitakin yleisesti kirjattuja tavoitteita tanssikasvatuksen kentältä.

Eeva Anttila määrittelee tanssikasvatuksen yleisiksi, persoonan kehitykseen liittyviksi tavoitteiksi seuraavat:

- *persoonallisuuden eheytyminen; eri osa-alueiden tasapainoinen kehittyminen, kokonaisvaltaisuus*
- *yksilöllisten taipumusten kehittäminen, luovien kykyjen ilmentäminen ja itsensä toteuttaminen*
- *toiminnallisen, aktiivisen elämänasenteen säilyttäminen, jatkuvan liikuntaharrastuksen herättäminen*
- *uteliaisuuden ja tiedonhalun tukeminen*
- *sosiaalisen kanssakäymisen oppiminen*
- *mielenterveyden tukeminen*
- *esteettisen tajun kehittäminen*

(Anttila 1994, 18-19.)

Lisäksi Anttila (1994, 19) listaa psykomotoriseen, sosiaalis-emotionaaliseen ja kognitiiviseen alueeseen liittyviä tavoitteita, joita ovat esimerkiksi tasapainoastin tai fyysisen suorituskyvyn kehittäminen, motoristen taitojen ja koordinaatiokyvyn kehittäminen, myönteisen minäkäsityksen ja itsenäisyyden tukeminen, luovuuden ja spontaaniuden kehittäminen, sukupuolten välisen tasa-arvon tukeminen, oppimisvalmiuksien kehittyminen ja esteettisyyden kunnioittaminen.

Tanssikasvatus on siis paljon muutakin kuin liikettä, eikä tanssikasvatuksen piirissä tärkeintä ole tanssiaskelten tai -sarjojen harjoittelu. Liikkeelliset harjoitukset liittyvät niihin perusmotorisiin taitoihin, joita tarvitaan jokaisesta tanssin lajia harjoitellessa. Tanssikasvatusta tarjotaan usein esimerkiksi opistoissa, konservatorioissa sekä taiteen perusopetusta tarjoavissa oppilaitoksissa. (Anttila 1994, 76.) Taiteen perusopetus on ”tavoitteellista ja vuosittain etenevää eri taiteenalojen opetusta, jota järjestetään ensisijaisesti lapsille ja nuorille” (Opetussuunnitelmasarja 18/1993). Taiteen perusopetuksen toteuttamista säätelee laki, jonka mukaan Opetushallitus määrää opetuksen tavoitteista ja sisällöistä, aivan kuten koulumaailman perusopetuksestakin (Opetussuunnitelmasarja 18/1993). Nämä Opetushallituksen määräämät tavoitteet mukailevat aiemmin esittelemiäni, Anttilan asettamia tanssikasvatuksen yleisiä tavoitteita.

Jos erittelemme jälleen tanssinopetuksen tanssikasvatuksesta irralliseksi, joskin siihen liittyväksi alaksi, löytyy sieltä varmasti toisenlaisia tavoitteita. Jo aiemmassa vaiheessa mainitsin, että tanssinopetus on tanssikasvatusta suppeampaa toimintaa ja liittyy selkeästi määriteltujen tanssilajien, -tyylien tai -muotojen opettamiseen (Anttila 1994, 7). Voisi siis sanoa, että useimpien tanssikoulujen lajinsa puolesta määritellyt tanssitunnit ja -kurssit tarjoavat tanssinopetusta tanssikasvatuksen sijaan. Tuntitarjonnassa esillä on monenlaista lajia, kuten balettia, showtanssia, jazztanssia, street- lajeja, kansantanssia. On opettajasta kiinni, asettaako hän tanssinopetuksen kentällä myös laajempia, persoonallisuuteen tai sosiaalisuuteen liittyviä tavoitteita oppilailleen, mutta pääpaino näiden tuntien tavoitteissa on lajikohtaisen liikkeen harjoittelulla. Tällaisia tavoitteita voivat olla esimerkiksi tietynlaisten piruettien ja hyppyjen tai lajille ominaisten askelten oppiminen.

Opettajan tehtävä on asettaa itse itselleen ja ryhmälleen sopivat tavoitteet, oli kyse sitten tanssikasvatuksesta tai tanssinopetuksesta, lapsista tai aikuisista, baletista tai street-tanssista. Opettajina meidän tulisi muistaa, että tavoitteet helpottavat työtämme, eivät rajoita sitä. Usein kiireen tai laiskuuden vallassa kausi- ja tuntitavoitteet unohtuvat ja tanssitunteja vievät eteenpäin ainoastaan peräkkäiset, mihin milloinkin tähtäävät harjoitukset. Tavoitteiden ei tarvitse olla kaikenkattavia tai hankalia, vaan ne voivat koostua pienistä palasista kohti jotakin suurempaa. Yksikin tavoite riittää yhdelle tunnille, oli se sitten parityöskentelyn harjoittelu tai uuden koreografian opettelu.

Seuraavaksi raotan erilaisten tanssituntien perusrakenteita ja niissä käytettäviä opetusmenetelmiä ja työtapoja. Käsittelen asiaa jakaen tanssikasvatuksen ja tanssinopetuksen omiksi aloikseen.

6.2.2 Tanssitunnin rakenne ja opetusmenetodit

Erilaisia tanssitunteja on yhtä monta kuin erilaista opettajaakin, ja tunnin rakenteeseen vaikuttavat opettajan näkemysten lisäksi mm. ryhmän ikä, koko,

sukupuolijakauma ja motivaatio sekä myös mm. ympäristön luomat mahdollisuudet ja sen asettamat rajoitteet. Lisäksi tunnin rakenteeseen vaikuttaa suuresti se, sijoittuuko tunti tanssikasvatuksen vai tanssinopetuksen alalle.

Eeva Anttila (1994) käsittelee tanssikasvatuksen alan tanssitunnin suunnittelun vaiheita. Hän listaa erilaisiksi työtavoiksi mm. demonstraation, tekniikkaopetuksen, valmiin tanssin opetuksen, liikekokeilun, liiketehtävän ratkaisun ja improvisaation. Lisäksi hän erottelee yksin-, pari- ja ryhmätyöskentelyn sekä eri tavoin tilassa liikkumisen. Tanssitunnin tulisi olla suunniteltu ja tavoitteiden selkeät. Vaikka tanssikasvatus perustuu luovuuteen, ei se tarkoita suunnittelemattomuutta – luovalle toiminnalle on asetettava rajat, jotka toimintaa ohjaavat ja tuovat oppilaalle turvallisuuden tunnetta. (Anttila 1994, 57.)

Myös tanssitunnilla pätee sama kuin koulumaailman oppitunnilla – erilaisia työtapoja voi ja kannattaa vaihdella jopa yhden opetustunnin sisällä. Osan liikkeistä ja tansseista opettaja voi demonstroida ja oppilaat matkivat – toinen harjoitus taas voi lähteä suoraan oppilaista itsestään kokeilemalla erilaista liikettä opettajan asettaman liikeaihion puitteissa. Opettajan kannattaa myös punnita omaa osallistumisensa tarvetta harjoitusten aikana – oppilaat saattavat alkaa matkia opettajaa, joten kannattaa näyttää mallia vain silloin, kun oppilaiden liikeilmaisun muuttaminen on tarkoituksellista. Kuten luokahuoneessakin, myös tanssikasvatuksen puolella motivointi, palautteen anto ja yksilöiden persoonien arvostaminen ovat tärkeässä roolissa. Opettajan tulisi muistaa kysyä, ei antaa valmiita vastauksia. Hänen tehtävänsä on myös herättää oppilaiden motivaatio sekä rohkaista ongelmanratkaisuun ja kommunikointiin. (Anttila 1994, 53–57.)

Tanssitunnin peruspilarit ja tavoitteet tuntuvat kovin samankaltaisilta kuin koulumaailmankin puolella. Behavioristinen, kognitiivinen, konstruktivistinen, humanistinen ja sosiaalinen opetustapa näkyvät myös Anttilan esittelemissä tunnin suunnittelun vaiheissa, ja opettajan tehtävät noudattavat samoja periaatteita. Näyttäisi siis siltä, että tanssikasvatus ja koulumaailman opetus- ja

kasvatustoiminta eivät tavoitteiltaan ja ohjeiltaan eroa kovinkaan suuresti toisistaan. Molemmissa laajat, kokonaisvaltaiset tavoitteet leijuvat ikään kuin pienempien, konkreettisempien osatavoitteiden yläpuolella ja toteutuvat opettajan suunnitelmallisuuden ansiosta kuin huomaamatta, oppituntien tai tanssituntien lomassa.

Aiemmin mainitsin tekemäni kahtiajaon tanssikasvatuksen ja tanssinopetuksen välillä. Omien kokemusteni pohjalta voisin sanoa, että nämä Anttilan listaamat tavoitteet eivät tanssinopetuksen puolella ole yhtä vahvasti läsnä kuin tanssikasvatuksessa. Tanssinopetuksen tavoitteista tärkeimmät tuntuvat olevan lajikohtaisten liikkeiden ja tekniikan hallitseminen ja yleiset tavoitteet ovat pienemmässä roolissa – on toki paljon opettajasta kiinni, kuinka paljon mitäkin tavoitetta painottaa. Joskus ei ole edes tarpeen määritellä muita tavoitteita kuin lajikohtaisten liikkeiden opettelu – esimerkiksi kilpailutasolla keskitytään harjoittelemaan sitä, mitä kilpailuissa tullaan arvioimaan.

Palatakseni vertailun vuoksi vielä tanssikasvatuksen maailmaan, Anttila (1994, 58) esittelee luovaan tanssiin keskittyvän tanssitunnin erimerkkirakenteen ja eri vaiheet. Tunti sisältää kontaktiharjoituksen, tilaharjoituksen, yksilöharjoituksen, pari- tai ryhmätyöskentelyä, mielikuva-, musiikki- tms. harjoituksen sekä lopetuksen. Kontaktiharjoituksen tarkoitus on luoda kontakti sekä opettajan ja oppilaiden, oppilaiden ja tilan välille että myös oppilaiden kesken. Tilaharjoitus vapauttaa energiaa ja toimii samalla lämmittelynä, jonka jälkeen on helpompi keskittyä omaan kehoon yksilöharjoituksen kautta. Pari- ja ryhmätyöskentely auttaa syventämään yksin opittua ja lisää tietoisuutta ryhmästä. Ennen lopetusta on hyvä opetella soveltamaan oppimaansa uudella tavalla mielikuva- tai musiikkiharjoituksen avulla. Lopetus toimii rauhoittumisen ja palautteenannon hetkenä.

Jos oman kokemukseni pohjalta avaan samankaltaista esimerkkirakennetta lajikohtaiseen tanssitekniikkaan keskittyvän tanssinopetuksen puolelta, olisi rakenne ehkä seuraavanlainen: alkulämmittely, tekniikkaharjoitus paikallaan pysyen, tekniikkaharjoitus liikkuen tilassa, koreografian opetteleminen, koreografian toistaminen pienryhmissä ja mahdollinen kontaktiharjoitus tai luova

harjoitus. Tällainen tuntirakenne toteutuu usein etenkin edistyneiden ja vanhempien oppilaiden ollessa kyseessä. Lasten opetuksessa leikit ja kontaktiharjoitukset tulevat usein automaattisesti osaksi tuntia, mutta luodakseni selkeän eron kahden erilaisen tanssitunnin välille käyn läpi tätä esittelemääni tekniikkapainotteisen, nuorille tai aikuisille suunnatun tanssitunnin esimerkkirakennetta. Käyn läpi lähinnä eroja ja käsittelen muutokset ja kehitysideat seuraavassa luvussa.

Jos vertaan tätä rakennetta Anttilan esittelemään malliin, on ensimmäinen huomioni se, että tunti alkaa suoraan lämmittelyllä, jolloin kontakti jää luomatta. Tunti kuluu alusta loppuun saakka yksilöharjoituksena – kontaktia muihin oppilaisiin on keskustelun muodossa harjoitusten välillä, mutta varsinaista pari- tai ryhmätyöskentelyä ei ole. Jos tunnin lopussa on pariharjoitus, tuntuu se näitä malleja vertailllessani sukeltamiselta suin päin johonkin uuteen ja ahdistavaan. Anttilan mallissa jokaisella vaiheella on tarkoitus ja edellinen harjoitus valmistaa seuraavaan. Tästä esittelemästani mallista puuttuu myös lopetus – usein etenkin edistyneiden tai vanhempien oppilaiden kohdalla lopetus jää toteuttamatta. Opetusmenetelmistä käytössä on suurimmaksi osaksi behavioristinen suora opetus muiden työtapojen jäädessä taka-alalle. Mahdollinen luova harjoitus antaa oppilaiden etsiä omaa liikettään, mutta voi tuntua ainoana erilaisena harjoituksena hankalalta.

Seuraavassa luvussa vastaan varsinaiseen tutkimuskysymykseeni: mitä luokkahuoneessa tapahtuvan opetuksen malleja voisi käyttää hyväkseen tanssisalissa? Entä mitä tanssinopetus tai tanssikasvatus voisi antaa koulumaailmalle? Kuten aiemmin totesin, tuntuvat tanssikasvatus ja yleinen luokkahuonepedagogiikka olevan yllättävän lähellä toisiaan niin tavoitteiden kuin opetusmenetelmiensäkin puolesta – ainoastaan lajitaitoihin keskittyvä tanssinopetus tuntuu eroavan näistä kahdesta. Seuraavassa luvussa pohdin tarkemmin sitä, kuinka opettajuus säilyisi kokonaisvaltaisena ja luontevana riippumatta ympäristöstä tai opetettavasta asiasta, oli kyseessä sitten luovan tanssin tai baletin ja toisaalta äidinkielen, käsityön, historian tai liikunnan tunti.

Kirjoittaessani herää mieleeni myös uusia kysymyksiä - onko opettajuudella jokin yleinen tavoite, joka ulottuu myös koulusta ja tanssikasvatuksesta lajikohtaiseen tanssinopetukseen saakka? Onko mahdollista omaksua eri menetelmien, työtapojen ja tavoitteiden joukosta sellaista tietoa, joka tilanteessa kuin tilanteessa helpottaisi työtäni opettajana ja mahdollistaisi oppilaideni tehokkaan oppimisprosessin? Voinko irrottautua luomastani tanssikasvatuksen ja tanssinopetuksen välisestä kuilusta ja toteuttaa samoja periaatteita molemmilla aloilla, olivat oppilaani sitten lapsia tai aikuisia, edistyneitä tai vasta aloittaneita?

7 LUOKKAHUONEESTA TANSSISALIIN JA TAKAISIN

Tässä luvussa pohdin esittelemääni opetuksen ja tanssikasvatuksen teoriaa apuna käyttäen sitä, millaisia työkaluja luokkahuoneessa tapahtuva opetukseen ja opettamiseen viittaavat teoriat voivat antaa opettajalle tanssisalissa ja mitä taas tanssikasvatus ja tanssinopettamisessa käytettävät menetelmät voivat tuoda luokkahuoneeseen. Voisiko tanssinopettaja tietoisesti käyttää yleistä opetuksen teoriaa hyväkseen luodakseen sellaisia tanssinopettamisen menetelmiä ja harjoitteita, jotka johtavat mahdollisimman tehokkaaseen oppimisprosessiin? Entä voiko luokanopettaja opetussuunnitelman puitteissa käyttää sellaisia tanssikasvatuksessa ilmeneviä menetelmiä, jotka edistäisivät oppilaidensa oppimisprosessia ja toisivat oppilailleen uudenlaista ymmärrystä opetettavasta aineksesta? Mitä taas tanssinopetukseen läheisessä suhteessa oleva liikuntapedagogiikka voi antaa koulumaailman opettajille?

7.1 Luokkahuoneesta tanssisaliin

Alkaessani vastata näihin kysymyksiin on tarpeen tarkastella lähemmin aiemmin esittelemääni opetuksen teoriaa ja luokkahuoneessa käytettäviä opetusmetodeja ja etsiä niistä sellaisia piirteitä, jotka toisivat tanssisalissa tapahtuvaan opetukseen jotakin uutta ja oppimisprosessia eteenpäin vievää.

Käsittelin aiemmin oppimisen teoriaa kahdesta näkökulmasta – behavioristisesta ja konstruktivistisesta. Luokkahuoneessa tapahtuvaa opetusta taas käsittelin Jack Snowmanin ja Robert Biehlerin (2000) viisi eri opetustapaa sisältävän mallin mukaan – behavioristisen, kognitiivisen, konstruktivistisen, humanistisen ja sosiaalisen. (Uusikylä & Atjonen 2007, 114–115.) Käyn ensin läpi nämä viisi erilaista opetusmetodia antaen konkreettisia esimerkkejä siitä, millaisia harjoituksia tanssisalissa voi niitä hyväksikäyttäen muodostaa. Joistakin opetusmenetelmistä erittelen konkreettisen, käytettävissä olevan harjoituksen, kun taas toisista annan lyhyempiä esimerkkejä opetusmetodin käyttötavasta. Sen jälkeen palaan yleisemmin käsittelemään behaviorismia ja

konstruktivismia ns. vastakkaisina suuntauksina sekä perustelemaan sitä, miksi molemmille on paikkansa ja aikansa. Seuraavaksi kuitenkin konkreettisia esimerkkejä erilaisista opetusmenetelmistä, joita opettajan tulisi tavoitteistaan riippuen opetuksessaan hyödyntää.

Behavioristista opetustapaa luonnehditaan opettajajohtoisesti opetustavaksi, jossa opettajan esittämät tiedot siirtyvät oppilaalle sellaisenaan. Opetettava asia paloitellaan pieniin osiin ja tärkeää on jatkuva palautteenanto. Tällaista opetustapaa tanssitunnilla käytetään esimerkiksi koreografian opettelussa tai tiettyä, tarkoin määriteltyä askelta tai temppua opetellessa. Konkreettiseksi esimerkiksi otan *kärrynpyörän opetuksen*. Kärrynpyörän opetus voidaan paloitella helposti niin, että ensin harjoitellaan jalkojen nostamista käsien varassa, sitten jalkojen hyppäyttämistä eri paikalle käsien varassa, seuraavaksi haetaan kärrynpyörässä tarvittava liikerata jalkojen ollessa koukussa ja aivan viimeiseksi harjoitellaan suoristamaan jalkoja. Opettajan on näytettävä tarkoin oikea suoritustapa, ja jokaisen vaiheen aikana opettaja antaa palautetta oppilailleen suoritustavasta. Tämän palautteen mukaan oppilas ohjaa toimintaansa, kunnes suoritustapa on oikea ja kärrynpyörä on opittu.

Kognitiivinen opetustapa korostaa tiedon prosessointia. Opettajan tehtävä on auttaa oppilaita yhdistämään uusi tieto vanhaan ja muodostamaan tiedosta mielekkäitä kokonaisuuksia. Tätä opetustapaa tanssinopettajan kannattaa käyttää hyväksi silloin, kun tietyt harjoitukset toistuvat useammalla harjoituskerralla. Jokaisella harjoituskerralla harjoitukseen voi ottaa jonkin uuden ulottuvuuden, jolloin oppilas huomaa yhteyden aiemmin opittuun ja muodostaa aiemmin omaksutusta entistä laajemman kokonaisuuden. Tätä voi käyttää hyödyksi niin tekniikkaopetuksessa, koreografian opettelussa kuin luovissakin harjoituksissa.

Konstruktivistinen tapa ohjaa oppilaita ajattelemaan, arvioimaan ja tutkimaan. Opettaja antaa oppilailleen työvälineitä, aikaa ja apua itsenäiseen tiedon rakentamiseen. Tanssitunnilla konstruktivistista opetustapaa voi käyttää hyväksi esimerkiksi improvisaatioharjoituksessa. Jotta oppilaat saisivat työkaluja ja selkeät ohjeet improvisaatioon, voidaan aloittaa selkeämmästä harjoituksesta ja

pohjustaa tulevaa. Opettaja voi antaa esimerkin jostakin robottiliikkeestä, jonka jälkeen halukkaat oppilaat voivat näyttää oman robottiliikkeensä muiden toistaessa perässä. Tämän jälkeen opettaja kehottaa oppilaitaan jatkamaan ”robottitehdasta” tilassa esimerkiksi robottimaisen musiikin soidessa, jolloin oppilaat voivat käyttää aiempia robottiliikkeitä ja keksiä omiaan. Tätä improvisaatioharjoitusta voi varioida eri-ikäisille ja eritasoisille oppilaille liikelaatuja ja niiden nimiä vaihtelemalla.

Humanistinen tapa tavoittelee onnistumisen kokemusten ja oman persoonan arvostuksen tunteita, ja opettajan tavoitteena on luoda luokkaan sellainen ilmapiiri, jossa jokaisella on helppo hyväksyä itsensä. Tanssitunnilla opettaja voi käyttää humanistista opetustapaa antamalla oppilaille runsaasti rohkaisevaa palautetta ja helpohkoja harjoituksia, joissa jokainen oppilas kokee onnistumisen kokemuksia. Harjoitusten kannattaa olla sellaisia, joissa arvioinnin kohteena eivät ole tanssitaidot vaan heittäytyminen, asenne tai omaperäisyys. Tällöin vertailua taitojen välillä ei synny, vaan jokainen oppilas huomaa olevansa tarpeeksi hyvä sellaisena kuin on.

Sosiaalinen tapa korostaa yhteisiä tavoitteita ja opettaa oppilaita toiminaan heterogeenisissä ryhmissä ja antamaan oman panoksensa ryhmän puolesta. Tanssitunnilla sosiaalista opetustapaa voi käyttää lukuisin eri tavoin, mutta yhtenä esimerkkinä voisin antaa Eeva Anttilan (1994, 48–49) esittelemän harjoituksen ”Ryhmäpatsas”. Harjoituksessa oppilaille jaetaan numerolaput, jonka jälkeen opettaja huutaa numeroita mielivaltaisessa järjestyksessä. Oman numeronsa kuullessaan ensimmäinen oppilas menee salin keskelle patsaaksi, jonka jälkeen muut liittyvät samaan patsaaseen kuullessaan oman numeronsa. Patsaan valmistuttua opettaja huutaa oppilaita takaisin eri järjestyksessä ja patsaaseen jäävien on koetettava säilyttää patsaan muoto, vaikka ”tukipilari” lähtisikin patsaasta pois. Harjoitus on erinomainen sosiaalinen harjoitus, jossa ponnistellaan ryhmän yhteisen tavoitteen hyväksi. Harjoitus toimisi mielestäni myös aikuisilla oppilailla piristävänä hauskanpitona ja ryhmäytymiskeinona. Samalla harjoitus ”pakottaa” koskemaan toisiin ja tulemaan kosketuksi niin, ettei se tunnu hankalalta.

Seuraavaksi pohdin vielä oppimisprosessin kannalta behaviorismin ja konstruktivismien käyttöä tanssinopetuksen apuna. Äskeisessä vastatessani kysymykseen *miten*, vastaan seuraavaksi kysymykseen *miksi*. Miksi opettajan kannattaa käyttää hyväkseen sekä behavioristista että konstruktivistista oppimisenäkemyistä opettaessaan? Mitkä ovat ne tilanteet, joissa oppilas oppii parhaiten näitä ns. vastakkaisia oppimisenäkemyksiä apuna käyttäen?

7.1.1 Behaviorismi tanssisalissa

Jo äskeisessä luvussa sivusin behaviorismia ja konstruktivismia esitellessäni Anttilan määritelmiä tanssikasvatuksen opetusmenetelmistä – demonstraatio ja liikemateriaalin suora näyttäminen toteuttaa behavioristista otetta, jossa palautteenannon kautta annetaan oppilaille vahvistusta siitä, kuinka oppimista tapahtuu. Tekniikkapainotteinen tanssitunti saattaa kulkea alusta loppuun saakka behavioristisesti opettajan näyttäessä liikettä ja oppilaiden matkiessa.

Etenkin silloin, kun tanssijoiden tulee näyttää tanssiessaan mahdollisimman identtisiltä ja liikkeen tulee olla samankaltaista niin opettajan kuin koko ryhmän kesken, toimii demonstraatio oivallisena opetusmuotona. Tämä pätee esimerkiksi kilpailuihin tähtäävässä tanssiharrastuksessa tai sellaisissa lajeissa, joissa liikkeen tulee näyttää lähes identtiseltä riippumatta liikkeen harjoittajasta. Baletti on lajina oiva esimerkki sellaisesta lajista, jossa luovalle tanssille tai liikkeen kokeilulle ja löytämiselle on harvoin sijaa.

Jo aiemmin esittelemäni kärrynpyöräesimerkin lisäksi myös muiden akrobaattisten temppujen tai muiden tekniikkaosien harjoittelussa behaviorismi toimii mielestäni parhaana opetustapana. On jo oppilaiden turvallisuuden kannalta tärkeää, ettei temppuja opettaessaan anna oppilailleen liikaa vapauksia kokeilla ja löytää itse – vasta kun suoritustekniikka on hallussa ja turvallisuudesta pidetty huolta, voi opittua temppua käyttäen vapaammin esimerkiksi osana luovempia harjoituksia. Tällöin oppilas oppii myös soveltamaan oppimaansa.

Uskon, että behaviorismi sinänsä toteutuu sekä luokkahuoneessa että tanssisalissa silloin, kun se koetaan tehokkaimmaksi opetusmuodoksi. Tanssisalissa kokemukseni mukaan behavioristinen opetustapa voi olla jopa hallitseva, joten keskityn seuraavaksi pohtimaan konstruktivismiin käyttöä tanssisalissa – konstruktivismi ei toimi tässä rajoittavana tekijänä vaan käsittää kaikki sellaiset opetustavat, jotka aktivoivat oppilasta itse etsimään ja rakentamaan tietoa ja toimimaan oppimisprosessissa aktiivisena jäsenenä, ei ainoastaan passiivisena tiedon vastaanottajana. Käsittelen konstruktivismia tässä yleisemmin antamatta enempää konkreettisia toteutusesimerkkejä. Pohdin sitä, *miksi* opettajan kannattaa käyttää myös konstruktivistisia opetustapoja opettamisensa apuna ja minkälaisissa tilanteissa konstruktivistinen ote johtaa oppimiseen.

7.1.2 Konstruktivismi tanssisalissa

Työni aiemmassa vaiheessa konstruktivismia käsitellessäni otin tarkastelun alle skeeman käsitteen, joka tarkoittaa sitä tietorakennetta, joka kullakin yksilöllä kustakin asiasta tai aiheesta jo ennestään on. Skeema on eräänlainen tietojärjestelmä, johon yksilö joko liittää uuden tiedon suoraan tai muokkaa olemassa olevaa skeemaa uuden tiedon mukaiseksi. (luku 4.3.1 Oppiminen konstruktivismiin mukaan, sivu 23) Opettajan on otettava myös tanssitunnilla huomioon se, että jokaisella oppilaalla on erilainen skeema opetettavasta asiasta, jolloin opetusta on osattava mukauttaa niin, että mahdollisimman moni saa opetuksesta mahdollisimman paljon irti. Sisäisen tietorakenteen lisäksi jokaisella oppilaalla on myös kehollista historiaa. Jokainen oppilas omaa omanlaisensa historian liikunnan ja tanssin parissa, ja kehomme toimivat eri tavalla. Nämä eroavaisuudet kannattaa nähdä rikkautena ja antaa oppilaiden omaleimaisuuden säilyä.

Konstruktivismi korostaa oppijan omia ajattelun ja järkeilyn prosesseja ja pitää oppijaa aktiivisena tiedon rakentajana. Etenkin luovan tanssin ja

tanssikasvatuksen puolella konstruktivismi hallitsee behaviorismin sijaan, sillä oppilaan rakentaessa tietoa lopputulos on harvoin samanlainen oppilaiden kesken. Konstruktivismia kannattaa siis tietoisesti käyttää luovuuden herättelyyn, heittäytymisen ja kokeilun opetteluun sekä oppilaiden omalaatuisen liikkeen etsimiseen. Oppilaille tulee muistaa kertoa se, että omanlainen liike on positiivinen asia ja jokainen liike ja keho on yhtä tärkeä.

Jokaisella opettajalla on oma, hallitseva oppimisnäkemyksensä ja käsitys siitä, kuinka ihminen toimii ja miten oppimisprosessi rakentuu. Nämä näkemykset toki vaikuttavat opettajan tekemiin valintoihin, mutta opettajan tulisi kyetä käyttämään myös muita, sen hetkiseen tilanteeseen sopivia ja oppimista edistäviä menetelmiä.

Seuraavaksi siirryn tanssisalista takaisin luokkahuoneeseen ja pohdin sitä, mitä tanssikasvatuksessa tai tanssinopetuksessa käytettävät menetelmät voivat tarjota luokkahuoneessa tapahtuvalle opetukselle.

7.2 Tanssisalista luokkahuoneeseen

Pohdin nyt tanssikasvatuksen kentältä löytyviä menetelmiä ja niiden mahdollista käyttöä apuna luokkahuoneopetusta. Tanssikasvatusta käsitellessäni pohjaan edelleen Eeva Anttilan teokseen *Tanssin aika* (1994). Tanssinopetuksen menetelmiä määrittäessäni käytän hyväkseni liikuntapedagogiikassa käytettäviä menetelmiä, sillä koen tanssinopetuksen sijoittuvan jonnekin tanssikasvatuksen ja liikunnanopetuksen välimaastoon. Todellisuudessa voisimme siis etsiä vastauksia kahteen näkökulmaan: mitä tanssikasvatus ja koulujen liikunnanopetus voivat tarjota luokkahuoneeseen oppimisen edistämistä tavoitellessa?

7.2.1 Tanssikasvatus luokkahuoneessa

Kuten jo havaitsin, tanssikasvatuksen menetelmät ja tavoitteet ovat hyvin lähellä luokkahuoneopetuksen tavoitteita ja menetelmiä. Ei ole siis tarpeellista pohtia, mitä tanssikasvatuksessa käytettäviä menetelmiä voitaisiin käyttää luokkahuoneessa, sillä samankaltaiset menetelmät ovat jo käytössä. Jos koulussa toimiva opettaja voisi jotakin muuta oppia tanssikasvattajalta, voisi se olla tanssikasvatuksen puolella Eeva Anttilan (1994, 58) toimesta määritelty tuntirakenne: kontaktiharjoitus, tilaharjoitus, yksilöharjoitus, pari- tai ryhmätyöskentelyä, mielikuva- tai musiikkiharjoitus sekä lopetus. Luokkahuoneessa tätä tunnin rakennetta voisi käyttää hyväksi hieman varioiden, sillä tuntirakenne ottaa huomioon erilaiset opetusmenetelmät ja erilaiset oppijat. Luokkatilassa harjoitukset eivät myöskään vaihdu yhtä tiuhaan tahtiin kuin tanssitunnilla, joten seuraavaksi esittelemäni malli voi jaottua useammalle tunnille.

Tunnin aloituksen tulisi olla selkeä myös koulumaailmassa ja opettajan kannattaa luoda tunnin alussa kontakti itsensä ja oppilaidensa välille. Oppilaat saattavat olla ”ylikierroksilla” välitunnin jälkeen tai heidän ajatuksensa saattavat olla edelleen edellisen oppitunnin asioissa. Kontaktiharjoitus tunnin alussa voi siis toimia johdatteluna tunnin aiheeseen ja muodostua joko yksinkertaisesti keskustelusta, kysymyksistä tai muista aiheeseen johdattelevista menetelmistä, joissa kontakti säilyy opettajan ja oppilaan välillä. Esimerkiksi aiheeseen johdattelevan videon näyttäminen tunnin alussa luo kyllä kontaktin oppilaan ja opetettavan aineksen välille, mutta kontakti oppilaan ja opettajan välille jää syntyvä.

Seuraava vaihe Anttilan mallissa on tilaharjoitus, jonka tavoite on purkaa energiaa ja lämmittää. Luokkahuoneessa lämmittelyä ei kaivata, mutta jonkinlainen energian purkaminen voisi toimia hauskana menetelmänä myös luokassa. Opettaja voisi kontaktin luomisen ja aiheeseen johdattelun jälkeen ohjata oppilaat esimerkiksi jonkinlaiselle aiemmin suunnittelemaalleen pisteradalle, joista oppilaiden tulisi kerätä tietoa opetettavasta aiheesta ja vastata esimerkiksi ennalta asetettuihin kysymyksiin.

Kun oppilaat ovat saaneet kiertää eri pisteillä ympäri luokkaa, on yksilöharjoituksen vuoro. Tässä vaiheessa opetus voisi jatkaa opettajajohtoisin menetelmin niin, että opettaja luennoi tunnin aiheesta. Oppilaiden aiemmin keräämät vastaukset voisivat toimia johdatteluna aiheen eri osa-alueisiin, joiden pohjalta opettaja luennoisi ja antaisi lisätietoa.

Seuraava vaihe, pari- tai ryhmätyöskentely, auttaa syventämään aiemmin opittua ja oppilaat oppivat toimimaan ryhmässä. Opettaja voi jakaa luennoimastaan eri aiheet eri ryhmille, joiden pohjalta ryhmät tekevät ryhmätyön tai pienen esitelmän. Musiikki- tai mielikuvaharjoitusta voisi soveltaa luokkahuoneeseen niin, että aiheesta riippuen oppilaat voisivat esitellä esitelmänsä käyttäen apunaan kuvia, musiikkia, videota tai muuta luovempaa tapaa. Tunnin lopuksi opettajan kannattaa koota tunnin asioita, antaa ryhmälle yleistä palautetta ja lopettaa tunti selkeästi.

7.2.2 Liikuntapedagogiikka luokkahuoneessa

Liikuntapedagogiikan kentällä määritellyt menetelmät pätevät mielestäni loistavasti myös tanssinopetuksessa, josta itsestään on hankala löytää kirjoitettua teoriaa. Varstala (2003, 161) esittelee liikuntapedagogiikassa käytettyjä opetusmenetelmiä, kuten komentotyylinen opetus, pariohjaus, itsearviointi, eriytyvä opetus, ohjattu oivaltaminen, ongelmanratkaisu, erilaisten ratkaisujen tuottaminen ja itseopetus. Nämä työtavat eroavat toisistaan siinä, kenellä on eniten vastuuta opetustilanteessa.

Osa näistä työtavoista on ilmiselvästi käytettävissä luokkahuoneessakin, esimerkiksi komentotyylinen opetus voidaan rinnastaa suoraan behavioristiseen, opettajajohtoiseen tapaan opettaa. Käyn muutamia työtapoja läpi tarkemmin ja kerron, kuinka näitä menetelmiä voi käyttää hyväkseen luokkahuoneessa esimerkiksi teorialuntia opettaessaan.

Pariohjaus tarkoittaa liikuntapedagogiikassa sellaista työtapaa, jossa opettaja asettaa eri suorituspaikoille erilaiset tehtävät. Suorituspaikoilla toinen parista

arvioi toisen suoritusta. (Varstala 2003, 161.) Luokkahuoneessa tätä työtapaa voisi käyttää esimerkiksi aiemmin mainitsemani pistetehtävän tapaan: opettaja tekee luokkaan erilaisia oppimispisteitä, joista tulee kerätä tietoa tai vastata kysymyksiin. Pariohjausta voisi käyttää hyväkseen niin, että vuorotellen toinen parista kysyy ja toinen vastaa.

Eriytyvällä opetuksella tarkoitetaan liikuntatunnilla sellaista opetustapaa, jossa oppilaille annetaan eritasoisia tehtäviä. Oppilas valitsee omaa tasoaan vastaavan vaihtoehdon ja arvioi omaa suoritustaan suhteessa tavoitetasoonsa. (Varstala 2003, 161.) Luokkahuoneessa tuntuu riskialttiilta asettaa selkeästi eritasoisia tehtäviä eritasoisille oppilaille, sillä vertailu ja kerskailu sekä alemmuudentunteet tulevat silloin kyseeseen. Teoriatunnin ollessa kyseessä eritasoisten tehtävien asettaminen on muutenkin hankalampaa, mutta muiden taide- ja taitoaineiden kohdalla tämä voisi onnistua. Esimerkiksi puukäsityötunnilla oppilas voisi valita työnsä vaativuuden oman taitotasonsa mukaan.

Ohjattu oivaltaminen perustuu siihen, ettei opettaja anna suoraan valmiita vastauksia. Opettaja kysyy ja antaa vihjeitä, mutta oppilaan tehtävä on löytää lopullinen ratkaisu. (Varstala 2003, 163.) Tämänkaltaisen opetus toimii varmasti myös luokkahuoneessa ja opettaja voi omien vihjeidensä avulla auttaa oppilaita keksimään vastaukset itse.

Ongelmanratkaisu ja erilaisten ratkaisujen tuottaminen antaa enemmän vastuuta oppilaalle – opettaja esittää ongelman, johon oppilaiden tulee keksiä joko ratkaisu tai useampia erilaisia ratkaisuja, riippuen ongelman laadusta. Opettaja antaa tilaa ja tarvittaessa osallistuu loppuarviointiin, joka koskee ratkaisujen pätevyyttä. (Varstala 2003, 163–164.) Luokkahuoneessa tämänkaltaista työtapaa voi käyttää loistavasti esimerkiksi ryhmätyönä, jolloin keskustelun kautta oppilaiden sosiaaliset taidot kehittyvät yhdessä ongelmanratkaisu- ja päättelytaitojen kanssa.

Olen nyt tarjonnut joitakin konkreettisia harjoituksia ja tuntirakenteita, joita niin tanssinopettajat kuin kouluissa toimivat opettajatkin voivat käyttää, ottaen

tietoisesti oppia toistensa menetelmistä. Sitä ennen olen avannut opettamiseen ja opettajuuteen liittyvää teoriaa niin yleisten kasvatustieteen teorioiden kuin spesifien, lajikohtaisten teorioiden merkeissä. Selvitin samalla tanssinopetuksen taustalla vaikuttavia tekijöitä kirjallisuuden ja tiedon ollessa vähäistä.

Selvitin vastauksia asettamiini tutkimuskysymyksiin ja samalla työstäni kumpusi uusia, tanssinopetuksen olemukseen ja teorian vähyyteen liittyviä kysymyksiä. Seuraavaksi avaan työni tulokset ja pohdin sitä, antoiko työni sellaista käytettävissä olevaa tietoa, jota lähdin etsimään.

8 TULOKSET

Opinnäytetyöni tehtävä oli muodostaa sekä itselleni että muille opettajille laajempi käsitys opettajuudesta ja niistä lainalaisuuksista, joita opettajuus opetettavasta asiasta riippumatta sisältää. Selvitin ensin sen, mitä yleiset teorit sanovat opettamisesta, opetuksesta, oppimisesta ja kasvatuksesta, jonka jälkeen määrittelin opettajuutta tanssikasvatuksen ja tanssinopetuksen näkökulmasta. Tarkoitukseni oli näihin teorioihin pohjaten pohtia sitä, löytyykö näiden teorioiden väliltä sellaisia yhdistäviä tekijöitä, joiden kautta eri alojen opettajat voivat oppia toisiltaan? Tutkimuskysymykseni kautta pohdin siis sitä, kuinka tanssinopettaja voi käyttää luokkahuoneopettamiseen liittyvää teoriaa tanssinopettamisensa tukena mitä tanssikasvatus voi antaa koulumaailmassa toimivalle opettajalle.

Etsiessäni eri alojen opettajuutta määritteleviä tekijöitä törmäsin uuteen ongelmaan – tanssikasvatus leijuu käsitteenä tanssinopetuksen yläpuolella, mutta ei teorioineen täysin kata sitä kaikkea, mitä tanssinopetuksen kentällä tapahtuu. Määrittelinkin työssäni tanssinopetuksen olevan tietyn lajin oppimiseen tähtäävää opetusta, joka sijoittuu luonteeltaan jonnekin tanssikasvatuksen ja liikuntapedagogiikan välimaastoon. Samalla havaitsin sen, että tanssikasvatus ja koulumaailman pedagogiikka eivät teorioiltaan, tavoitteiltaan ja menetelmiltään poikkea kovinkaan paljoa toisistaan. Tämä havainto osittain muutti tutkimuskysymystäni, sillä kuilu tanssinopettajien ja koulumaailman opettajien välillä tuntui näiden havaintojen myötä pienenevän. Sain kuitenkin konkreettisia esimerkkejä esiteltäväksi sellaisista menetelmistä ja tuntirakenteista, joita alansa opettajat voisivat toisiltaan lainata.

Tutkimuskysymykseeni löytyi siis vastaus – opettajat voivat oppia toisiltaan paljon ja opettajuus todellakin on jotakin laajaa, opetettavasta aineesta riippumatonta. Löysin myös konkreettisia esimerkkejä siitä, kuinka opettajat voivat varioida opetustaan ja näin ollen aikaansaada mahdollisimman paljon oppimista. Oletin työni alussa, että koulumaailman opettajat voivat oppia tanssinopettajilta luovia harjoituksia ja monipuolisia menetelmiä, kun taas

tanssinopettajat voivat oppia koulumaailmasta behaviorismiin ja konstruktivismiin nojaavia, täsmällisesti määriteltyjä työtapoja. Havaintoni kuitenkin erosivat näistä oletuksista: työstäni kävi ilmi, että menetelmiä ja teoriaa ei olekaan sidottu selkeästi tiettyihin aloihin, vaan opettajalla on myös koulumaailmassa vapaus käyttää parhaiksi näkemiään menetelmiä oppimistulosten aikaansaamiseksi.

Koulumaailmassa käytetyt menetelmät osoittautuivat osittain erittäin luoviksi ja luovuuteen innostaviksi. Oli virkistävää huomata, ettei koulumaailma pyöri liian tiukasti Opetushallituksen määrittelemän opetussuunnitelman ympärillä, vaan opettajalla on vapauksia valita työtapansa, aivan kuten tanssinopettajallakin. Oli myös helpottavaa oppia, että kasvatuksellisuus on vahvasti läsnä niin koulumaailmassa kuin tanssikasvatuksenkin kentällä – tavoitteena ei ole ainoastaan taitojen ja tietojen opetus vaan myös kasvatus.

Työni antaa tanssinopettajille tietoperustaa opettajuudesta ja sen takana piilevistä teorioista sekä koulumaailman opettajille kurkistuksen tanssikasvatuksen ja tanssinopetuksen maailmaan. Työni kautta saa konkreettisia vinkkejä omien tuntisuunnitelmien tietoiseen monipuolistamiseen ja välineitä oman opettajuutensa tutkimiselle. Olen työni myötä oppinut paljon ja toivon, että se antaa paljon tietoa myös muille opettajan ammattia harjoittaville – oli opetettava aine mikä tahansa.

9 POHDINTA

Työni tavoite oli saada välineitä opettajuuden kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ja avata näkökulmia siihen, mitä koulumaailmassa toimiva opettaja ja tanssinopettaja voivat oppia toisiltaan. Halusin kerätä tietoa siitä, mitä yleiset teoriat sanovat opettamisesta, opetuksesta, oppimisesta ja kasvatuksesta ja mitä tanssikasvatuksen ja tanssinopetuksen piiriin kuuluu. Selvitin sitä, löytyykö näiden teorioiden väliltä sellaisia yhdistäviä tekijöitä, joiden kautta eri alojen opettajat voivat oppia toisiltaan ja tavoitteenani oli muodostaa joitakin konkreettisia esimerkkejä sellaisesta opettajuudesta, joissa tietoisesti käytetään hyväksi toisenlaisesta ympäristöstä tuttuja opetusmetodeja.

Tämän työn kirjoittaminen on antanut minulle paljon – se on selkeyttänyt kuvaani opettajuudesta ja palauttanut mieleeni sellaisia opettamiseen liittyviä lainalaisuuksia ja teorioita, joita en aiemmin ole muistanut ottaa huomioon tanssinopettajan työssäni. Työni alkuperäinen tavoite oli muodostaa laaja ja monipuolinen kuva opettajuudesta sekä pohtia sitä, mitä luokahuonepedagogiikka ja tanssinopetus voivat antaa toisilleen: mitä tapahtuu, jos opettamisen teoriat liikkuvat luokahuoneesta tanssisaliin ja takaisin?

Tämä työ avasi minulle useita uusia kysymyksiä aihealueeseeni liittyen ja osittain kumosi työni alussa esitetyn tutkimuskysymyksen. Tutkimukseni edetessä nimittäin havaitsin, että itse asiassa luokahuonepedagogiikka ja tanssikasvatus sisältävät samanlaisia tavoitteita ja opetusmenetelmiä, eikä opetus paljoakaan eroa muuten kuin opetettavan asian suhteen. Nämä kaksi alaa selkiyttivät minulle sen, että opettajuus todellakin voi olla jotakin niin kokonaisvaltaista, että samoja opettajuuden lainalaisuuksia on mahdollista käyttää riippumatta ympäristöstä tai opetettavasta asiasta. Olen huomannut myös sen, että mikään näistä lainalaisuuksista ei ole käytettävissä sellaisenaan vaan vasta käytännön tilanteissa alkaa opettajan varsinainen työ – arvioida

oppilaitaan, asettaa tavoitteet ja valikoida sellaiset opetusmetodit, jotka parhaiten vievät ryhmää tai yksilöä kohti asetettuja tavoitteita. Opettajan on myös jatkuvasti arvioitava omaa opetustaan ja kyettävä tekemään nopeita ratkaisuja opetusmetodien suhteen tilanteen niin vaatiessa.

Havaitsin omasta opettajuudestani sellaisia asioita, jotka pakottavat minut punnitsemaan uudelleen käyttämiäni opetustapoja. Vaikka opetuksen kohteena eivät olekaan lapset, ei se tarkoita sitä, että voin luopua luovista harjoituksista, pari- ja ryhmätyöskentelystä sekä tunnin selkeästä aloituksesta ja lopetuksesta – niistä luopuminen supistaa oppilaideni liikeilmaisua ja kykyä heittäytyä.

Erittelin työssäni tanssinopetuksen irralliseksi osaksi tanssikasvatuksesta, vaikka työni alkupuolella en vielä tiennyt niin tekeväni. Uudet, tutkimukseni loppupuolella heränneet kysymykset tanssinopetuksen irrallisuudesta suhteessa tanssikasvatukseen ja pedagogiikkaan yleensä vaativat myös tulevaisuudessa lähempää tarkastelua. Voivatko Anttilan esittämät menetelmät antaa uutta näkökulmaa tekniikkapainotteiseen tanssinopetukseen, jolloin tanssitekniikkaa opettaessani toteuttaisin myös kasvatuksen yleisiä tavoitteita – kehittäisin oppilaan sosiaalisia taitoja, persoonan kehitystä, oman kehon ja liikkeen löytämistä, loisin syvempää ymmärrystä? Toisaalta herää kysymys siitä, miksi tanssinopetukselle ei ole olemassa *omaa* teoriaa? Vaikka tanssinopetus tuntuu alana olevan tanssikasvatusta suppeampi ja lajitaitoihin keskittyvä ala, ei se tee siitä vähempiarvoisempaa. Tanssinopetus tuntuu putoavan liikuntapedagogiikan ja tanssikasvatuksen välimaastoon ilman omaa teoriapohjaansa.

Jos tanssinopetus todellakin on tanssikasvatuksesta irrallinen, suppeampi käsite, olisi myös sen ominaispiirteistä ja lainalaisuuksista kirjoitettava pätevää teoriaa. Vaikka työni asettikin minut pohtimaan tanssikasvatuksen menetelmien käyttöä omassa tekniikassa tähtäävässä tanssinopetuksessani, ei se tarkoita kaiken tanssinopetuksen sullomista saman tanssikasvatuksen käsitteen alle. Tanssinopetukselle olisi saatava omaa teoriaa ja käsitteitä tulisi selkiyttää ja määritellä.

Työni pohjasi osittain omiin kokemuksiini etenkin tanssinopetusta käsitellessäni, sillä aiheesta on vain hyvin vähän teoriaa. Työni ei tästä syystä ole yleistettävissä, mutta antaa kuitenkin konkreettista tietoa opettamisen ulottuvuuksista ja uutta näkökulmaa opettamiseen ja opettajuuden osa-alueisiin. Etsin tietoa ainoastaan kotimaisesta kirjallisuudesta, sillä etenkin tanssin kentällä tanssinopetuksen ja –kasvatuksen luonne eroaa suuresti eri kulttuureissa. Tämä osittain supisti saatavilla olevaa teoriaa tanssinopetuksesta. Omat näkemykseni ohjasivat tutkimukseni kulkua siinä määrin, että valitsin käsittelyyn omasta mielestäni tärkeät ja relevantit teoriat. Myös tutkimukseni tulokset riippuvat täten omista näkemyksistäni ja käsityksistäni.

Tutkimukseni oli puhtaasti kirjallinen eikä siihen sisältynyt empiiristä osiota tai kokeilua. Kuten jo tutkimuksen lähtökohtia selittäessäni mainitsin, työni toimii mahdollisesti esitutkimuksena ja teorian kartoituksena myöhempiä tutkimuksiani varten. Aion jatkaa opettajuuden tutkimista ja viedä tekemäni päätelmät konkretian tasolle empiirisen kokeen muodossa. Olisi mielenkiintoista testata käytännön tilanteissa sitä, kuinka toiselta alalta ”lainatut” opetusmenetelmät vievät oppimisprosessia eteenpäin verrattuna vanhoihin, totuttuihin tapoihin. Tanssin kentällä näin tehdessäni tulisi minun ensin selvittää tarkemmin tanssinopetuksen luonnetta ja sisältöä. Laajempi, erittäin mielenkiintoinen tutkimusaihe olisi tutkia erilaisten opetusmenetelmien käyttöä ja sen vaikutusta oppimiseen. Aihetta on varmasti tutkittu paljon, mutta itse kokeilemalla saisi valtavasti kokemusta niin omasta opettajuudestaan kuin tutkimuksen tekemisestä.

Työni tavoite oli saada itselleni työkaluja opettajuuden kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ja työni ylitti tavoitteeni. Sain tietoa, jonka lisäksi opin käsittelemästäni aiheesta enemmän kuin olin ennen kirjoitusprosessia ajatellut.

10 LÄHTEET

Anttila, E. 1994. Tanssin aika. Helsinki: Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 139.

Heikinaro-Johansson, P. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. (toim.) 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY. 101-130.

Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatustieteessä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1991. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.

Kauppila, Reijo. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus 2000. Gummerus Jyväskylä.

Patrikainen, R. & Myller, L. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa Julkunen, M-L (toim.) 1998. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY.

Opetushallitus. 1993. Taiteen perusopetus – taiteenalojen opetussuunnitelmien perusteet. Opetushallituksen julkaisusarjat. Opetussuunnitelmasarja 18/1993.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Hakupäivä 26.12.2012, http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Porna, I. & Väyrynen, P. (toim.) 1993. Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto. Opetushallitus.

Ruohotie, P. 2005. Metakognitiiviset taidot ja käsitteellinen oppiminen. Ammattikasvatuksen aikauskirja 1/2005 (4-11).

Siljamäki, M. Tanssin oppiminen – enemmän kuin askeleita. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. (toim.) 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY. 211-217.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Uusikylä, K. ja Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Varstala, V. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. (toim.) 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY. 151-167.

Ylönen, M. Kulttuuri luo tanssia – tanssi luo kulttuuria. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. (toim.) 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY. 211-217.

